



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

JEFERSON SILVA DE SOUZA

MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDIC) NA BNCC: UMA ANÁLISE DA ÁREA DE LINGUAGENS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rio Branco

2025

JEFERSON SILVA DE SOUZA

**MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TDIC) NA BNCC: UMA ANÁLISE DA ÁREA DE LINGUAGENS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Acre para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Formação de professores e trabalho
docente

Orientador: Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos

Rio Branco

2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- S729m Souza, Jeferson Silva De, 1992 -
Multiletramentos e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na BNCC: uma análise da área de linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental / Jeferson Silva de Souza; Orientador: Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos. – 2025. 104 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós Graduação de Mestrado em Educação, Rio Branco, 2025.
Inclui referências bibliográficas.
1. BNCC. 2. Cultura digital. 3. TDIC. I. Santos, Nádson Araújo dos (orientador). II. Título.

CDD: 510.7

JEFERSON SILVA DE SOUZA

**MULTILETRAMENTOS E TDIC NA BNCC: UMA ANÁLISE DA ÁREA DE
LINGUAGENS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 14 de março de 2025,
por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos
Orientador (a) – UFAC

Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos
Examinador Interno – UFAC

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Examinador Externo - UNIR

Rio Branco

2025

Este trabalho é dedicado ao meu filho Luiz Gabriel e aos meus queridos pais e amigos(as) que de alguma forma contribuíram para que este estudo fosse concluído.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me guiar, fortalecer e permitir que eu chegasse até aqui. Sua presença em minha vida foi essencial para superar os desafios e alcançar essa conquista.

Ao meu querido filho, Luiz Gabriel, dedico este momento com todo o meu amor e gratidão. Você foi e é, minha maior inspiração e motivação durante toda essa jornada de mestrado. Cada sorriso seu, cada abraço e cada palavra de carinho me deram forças para seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores. Se hoje concluo esta dissertação, é porque você me mostrou que vale a pena lutar pelos nossos sonhos. Obrigado por ser minha luz e por me fazer acreditar que tudo é possível. Você é meu maior tesouro, este é um momento nosso, e eu sou eternamente grato por ter você ao meu lado. Te amo.

Aos meus pais, Sr. Rosimar Silva de Souza e Sra. Raimunda do Carmo da Silva, expresso minha eterna gratidão pelo alicerce que me proporcionaram, especialmente à minha mãe. Muito obrigado por tudo: pelos ensinamentos, pela formação ética e moral, pelos incentivos e pelo apoio nos momentos mais desafiadores. Se hoje estou aqui, é porque você sempre acreditou em mim. Você me mostrou que a educação é a chave para valorizar o ser humano e transformar vidas.

Aos meus irmãos, Jemenson Souza e Jessica Souza, quero expressar minha profunda gratidão, vocês estiveram ao meu lado, nos meus pensamentos nos momentos de desafios e conquistas, sempre me motivando a seguir. Se hoje concluo esta dissertação de mestrado, é porque contava com o carinho, a compreensão e a torcida de vocês. Muito obrigado por acreditarem em mim. Este momento também é de vocês.

Ao meu orientador, Dr. Nádson Araújo, pela paciência, dedicação e orientação valiosa ao longo dessa jornada. Sua expertise e apoio foram fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Aos professores doutores Jânio Nunes dos Santos e Wendell Fiori de Faria, que, junto com o professor Nádson Araújo dos Santos, compuseram a banca examinadora, expresso minha gratidão. Agradeço pela leitura atenta desta dissertação e pelas contribuições valiosas, essenciais para o aprimoramento da pesquisa, tanto durante o exame de qualificação quanto pela disponibilidade em realizar a leitura final e participar da defesa.

Aos professores, que compartilharam seus conhecimentos e contribuíram para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Cada ensinamento foi uma peça importante na construção do meu caminho.

Aos meus colegas de mestrado: Naiana, Nephis e Igor, em especial à Cristiane Nogueira e Luciana Rufino, agradeço por terem compartilhado comigo, ao longo do curso, momentos incríveis de estudo, troca de leituras, produções acadêmicas e experiências valiosas. Foram inúmeras trocas de experiências de trabalho colaborativo e em rede, repletas de produtividade e dedicação. Agradeço por estarem sempre disponíveis, tanto para os debates acadêmicos quanto para as conversas informais. Muito obrigado por me ouvirem quando precisei desabafar ou trocar ideias.

Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, oferecendo apoio, incentivo e compreensão. Em especial, agradeço à Denise Viana, Josimar Viana, Gabriela Araújo e Debora Lima, cuja amizade e apoio incondicional foram verdadeiros pilares para mim. Vocês tornaram essa jornada mais leve e significativa.

Aos meus colegas de trabalho, principalmente as minhas gestoras, Prof^a. Dra. Guida Aquino e Ivone Moraes, o apoio e a compreensão foram para além das relações profissionais, quero externar meus sinceros agradecimentos e carinho por vocês.

Em especial, à Camyla Rocha, que, nos momentos mais difíceis deste percurso, estendeu a mão e me guiou com sabedoria e empatia. Sua ajuda foi crucial para que eu encontrasse equilíbrio e forças para continuar. Sou imensamente grato por sua dedicação e cuidado.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Cada gesto, palavra ou ação fez toda a diferença. Esta conquista não é só minha, mas de todos que fizeram parte dessa trajetória.

Na cultura digital, os sujeitos não apenas consomem, mas também produzem e reinventam sentidos, criando novas formas de expressão que refletem suas identidades e contextos culturais (Rojo, 2013b).

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira os Multiletramentos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm sido abordados na área de linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa Documental e bibliográfica, de abordagem metodológica qualitativa. As bases epistemológicas da BNCC foram as fontes documentais que amparam a alcançar os objetivos do presente trabalho, outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também foram utilizados. A pesquisa bibliográfica buscou analisar dados publicados por diversos autores que discorrem sobre as categorias BNCC, Cultura Digital, TDIC e Multiletramentos, os principais foram: Rojo (2013b), Rojo e Moura (2012, 2019), Coscarelli (2016a, 2019) Lima e Santos (2023). Após a coleta e seleção dos dados, foi utilizada como método a análise de conteúdo de Bardin (2011). Evidenciou-se que no âmbito desta análise, é necessário reinterpretar a Competência da Cultura Digital na BNCC a partir de uma perspectiva crítica da tecnologia. Nessa visão, a tecnologia deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de artefatos e técnicas, passando a ser reconhecida como um objeto projetado e contextualizado social e culturalmente. A pesquisa evidenciou que a BNCC insere os multiletramentos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como elementos estruturantes para a formação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. A Competência Geral da Cultura Digital é destacada como promotora da criticidade, da autoria e da reflexão ética diante das tecnologias, indo além de uma abordagem meramente técnica. Os multiletramentos são reconhecidos como ferramentas pedagógicas que valorizam diversas linguagens e práticas comunicativas contemporâneas, como gêneros digitais, promovendo o protagonismo dos estudantes na leitura e produção de conteúdo. Conclui-se que a BNCC propõe diretrizes para a integração pedagógica das TDIC, como o uso de ambientes digitais de aprendizagem, softwares educacionais e metodologias ativas, bem como a garantia da equidade digital por meio de acesso ampliado às tecnologias. A formação continuada de professores é apontada como essencial para a efetivação dessas práticas. A análise também reforça a necessidade de interpretar criticamente a Cultura Digital, compreendendo a tecnologia como construção social e cultural. Integrada aos multiletramentos, ela contribui para uma educação emancipatória, voltada à transformação social, e não apenas à adaptação a modelos socioeconômicos vigentes. Por fim, a pesquisa aponta para a urgência de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica nas escolas e recomenda aprofundamentos futuros sobre a formação docente e o uso crítico das TDIC nos anos iniciais.

Palavras-chave: BNCC. Cultura Digital. TDIC. Multiletramentos.

ABSTRACT

The research aims to analyze how Multiliteracies and Information and Communication Digital Technologies (ICDTs) have been addressed in the language area of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Base National Common Curricular) for the early years of elementary education. This is a documentary and bibliographic research with a qualitative methodological approach. The epistemological foundations of the BNCC and related official documents, such as the National Curriculum Guidelines (DCNs) and the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), were used to support the achievement of the study's objectives. The bibliographic research aimed to analyze data published by several authors who discuss the categories of BNCC, Digital Culture, ICDTs, and Multiliteracies. The main authors referenced include Rojo (2013b), Rojo and Moura (2012, 2019), Coscarelli (2016a, 2019), Lima and Santos (2023). After data collection and selection, Bardin's content analysis method (2011) was used. The analysis highlighted the need to reinterpret the Digital Culture Competency in the BNCC from a critical perspective of technology. In this view, technology is no longer understood merely as a set of artifacts and techniques, but as a socially and culturally contextualized and designed object. The research revealed that the BNCC incorporates multiliteracies and ICDTs as structuring elements in the formation of students in the early years of elementary education. The General Competency of Digital Culture is emphasized as a promoter of critical thinking, authorship, and ethical reflection regarding technology, going beyond a purely technical approach. Multiliteracies are recognized as pedagogical tools that value various languages and contemporary communicative practices, such as digital genres, encouraging students' protagonism in reading and content production. The study concludes that the BNCC proposes guidelines for the pedagogical integration of ICDTs, including the use of digital learning environments, educational software, and active methodologies, as well as ensuring digital equity through expanded access to technologies. Continuing teacher education is identified as essential for the implementation of these practices. The analysis also reinforces the need to critically interpret Digital Culture, understanding technology as a social and cultural construct. When integrated with multiliteracies, it contributes to an emancipatory education aimed at social transformation, rather than mere adaptation to existing socioeconomic models. Finally, the research emphasizes the urgency of public policies that ensure technological infrastructure in schools and recommends further studies on teacher training and the critical use of ICDTs in the early years of education.

Keywords: BNCC. Digital Culture. TDIC. Multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro Robinson Cruso	34
Figura 2 – Capa do Clássico de aventura de Daniel Defoe	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo histórico do processo político de implantação da BNCC.....	39
Quadro 2 – Habilidades e Competências.....	45
Quadro 3 – Citações relacionadas a cultura digital	58
Quadro 4 – Outras nomenclaturas dentro da cultura digital.....	60
Quadro 5 – As 10 competências gerais da BNCC.....	60
Quadro 6 – Utilização das TDIC na BNCC	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

COVID-19 - Corona Virus

IA - Inteligência Artificial.

NLS - New Literacy Studies.

NLG - New London Group.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNE - Plano Nacional de Educação.

MEC - Ministério da Educação.

CNE - Conselho Nacional de Educação.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais.

ONU - Organização das Nações Unidas.

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

GA - Google Acadêmico.

WEB - World Wide Web.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TECNOLOGIA DIGITAS NA EDUCAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS.....	18
2.1	A INSERÇÃO DA ESCRITA ATÉ ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO	19
2.2	LETRAMENTO	25
2.3	SEMIÓTICA	32
2.4	(MULTI)LETRAMENTOS NA ESCOLA	36
3	APONTAMENTOS DA BNCC A CULTURA DIGITAL.....	39
3.1	BNCC	39
3.2	PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TDIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ACORDO COM A BNCC	48
4	METODOLOGIA	54
5	ANÁLISE DAS TDIC E DOS MULTILETRAMENTOS NA BNCC.....	58
5.1	ORIENTAÇÕES DA BNCC ACERCAR DA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	62
5.2	ORIENTAÇÕES DA BNCC ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo sempre estive envolvido com as tecnologias digitais, de uma forma ou de outra, o avanço tecnológico e a inserção na educação é algo que desde o ensino fundamental já era visível e notório a presença do ensinar/aprender por meio de inovações tecnológicas.

Aos treze anos, quando perdi uma irmã que se envolveu em um acidente, tive algumas complicações na fala por questões de trauma psicológicos, laudado após alguns anos. Tempos depois após ter iniciado o tratamento de fonoaudiologia, que durou sete (7) anos, a fonoaudióloga me perguntou se havia interesse em cursar algum curso de graduação, onde o intuito da profissional era de me indicar que eu fizesse algum curso que haveria muita leitura, pois o processo de ler, me ajudaria no tratamento da fonoaudiologia, por ser filho de pessoas humildes, sempre ter estudado em escolas de ensino público, a graduação em universidade particular na época era algo que não era possível, então me esforcei para poder ser aluno da graduação de Letras Francês, na época por ter o desejo de estudar na Universidade Federal do Acre, quis garantir a minha vaga em um curso que houvesse leitura e que fosse possível ter certeza que eu seria ingressante, e por surpresa, consegui, e ali começava um sonho de melhorias de fala e de vida.

O que eu não esperava, era que o mundo da educação, literatura e linguística fosse me encantar, e me fazer gostar de tudo aquilo que estaria por vir. Este curso me trouxe o desejo de aprofundar os estudos sobre as dificuldades de aprendizagem e novas formas de intervenção pedagógica que proporcionassem o desenvolvimento de habilidades e competências orais. Após a conclusão do curso de letras francês dei continuidade aos estudos me graduando no curso de 2º licenciatura em pedagogia. Foi durante a minha prática, com trocas de experiências, reflexões e debates, que percebi como a tecnologia já se fazia presente de alguma forma no processo e no sistema educacional. Principalmente, no ano de 2021 quando fui nomeado gestor/formador da Divisão de Tecnologia da Educação da Secretaria Municipal de Rio Branco, no estado do Acre. Este setor era responsável pela formação profissional de todos os servidores públicos da educação, com foco nas práticas tecnológicas nos ambientes de trabalho, em que as formações atendiam profissionais da área docente, gestão e administração, com as práticas pedagógicas voltadas para o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar.

O estudo etimológico de quatro palavras básicas utilizadas no vocabulário da Pedagogia, dentre elas ensinar, formar, educar e instruir, facilita o entendimento dos processos pelos quais

essa ciência passou, além de caracterizar as nuances de seus significados e contextualizar a história de seus sentidos (Barbosa-Lima; Castro; Araújo, 2006).

As mudanças nos sentidos dessas palavras refletem alterações sobre a relação professor, aluno e escola, onde a palavra formar/*formare* pode evocar a ideia de “forma”, algo externo e imposto, enquanto a palavra educar/*educare* remete a “conduzir”, ainda o termo ensinar/*insignare* se relaciona a “marcar” e a palavra instruir/*instruere* se associa a “semear”, refletindo a mudança na função do professor ao longo do tempo. Deste modo, a escola como um local para atitude passiva do discente começa a se transformar em um espaço, onde se constrói comunitariamente o conhecimento (Barbosa-Lima; Castro; Araújo, 2006).

Para que seja dada a continuidade dessa progressão no desenvolvimento do ensino, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e os multiletramentos estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, sendo atualmente difícil imaginar universidades, escolas e instituições de ensino sejam elas privadas ou públicas, promovendo o ensino e a aprendizagem dos alunos sem recursos técnicos tecnológicos (Rojo e Moura, 2012).

Neste contexto, os meios de comunicação social são uma ferramenta útil para que a criatividade floresça através da utilização de programação e *software* para criar e realizar atividades relacionadas com os temas: TDIC e os multiletramentos (Bonatto *et al.* 2014).

Considerando o acima exposto, a educação está passando por mudanças globais nos aspectos de ensinar e aprender (Rasquilha e Veras, 2019). Essa mudança já é válida em alguns países do mundo, porém no Brasil caminha-se lentamente para uma educação que tenha como foco o ensino de competências e habilidades relacionadas ao desenvolvimento integrado do indivíduo através das novas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Branco *et al.*, 2018).

Ao se referir ao conceito de competência a BNCC define como a mobilização de conhecimentos, tais como conceitos e procedimentos, de habilidades, sejam elas práticas, cognitivas e socioeconômicas, além de atitudes e valores para que resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a).

Desta forma, a estrutura da BNCC elaborada sob a perspectiva do ensino voltado para competências e habilidades, expressa em dez competências gerais, que propõe um novo modelo curricular nas escolas de Educação Básica, fomentando alterações na formação de professores, na avaliação e na elaboração de conteúdo, com o intuito de formar e preparar pessoas para enfrentar diversas situações em todas as áreas da sua vida (Brasil, 2018a).

Com base nestes pressupostos, destaca-se uma competência especial, nomeadamente a quinta competência (Cultura Digital), onde estão presentes as TDIC. Esta competência tem como proposta de compreender, utilizar e criar TDIC 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, 2018a).

O presente tema desta dissertação foi escolhido após a reflexão sobre ação do contato com docentes e técnicos administrativo nas formações realizadas no ano de 2021 e 2022 no laboratório de informática da Escola de Ensino Fundamental, Anice Dib Jatene, localizada no município de Rio Branco, no estado do Acre.

Portanto, partindo da proposta que consta na BNCC (2018a), a qual sugere a implementação na escola de um currículo voltado para o desenvolvimento da cultura digital visando habilidades para a formação integral do educando e levando em consideração a formação docente, realizamos uma pesquisa de cunho documental, analisando o discurso oficial de um documento que orienta os currículos das redes e sistemas de ensino na educação básica, a partir de 2017.

Este documento propõe assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais que mobilizem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a vida, trabalho e exercício da cidadania, ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 2018a).

As competências tratam de avaliar e utilizar o conhecimento estabelecido sobre o mundo e uma sociedade mais justa, praticando a curiosidade, a descoberta e a criatividade; apreciar a cultura e a arte, usar diferentes linguagens, compreender, usar e criar TDIC de forma crítica e significativa, avaliar diferentes informações e experiências, argumentar com base em fatos e informações confiáveis, respeitando os direitos humanos e a consciência socioambiental; autoconsciência, praticando a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de conflitos, bem como a capacidade de agir pessoal e coletivamente com ética, responsabilidade e persistência (Brasil, 2018a).

Neste trabalho focamos na quinta competência elencada na BNCC, com o intuito de verificar como está ocorrendo a implementação da cultura digital no currículo escolar, ou seja, analisamos como a BNCC se reflete nas sugestões da prática docente para a implementação das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar. Partindo do presente pressuposto, indaga-se a seguinte problemática: de que maneira os multiletramentos e as TDIC tem sido abordado na área de linguagens da BNCC dos anos iniciais do fundamental?

A partir da problematização, o objetivo geral do estudo é de analisar de que maneira os multiletramentos e as TDIC têm sido abordados na área de linguagens da BNCC dos anos iniciais do ensino fundamental. E os específicos de:

- Identificar as orientações preconizadas pela BNCC do Ensino Fundamental que se referem aos processos de ensino permeados pelo uso das TDIC e/ou pela perspectiva dos Multiletramentos dos anos iniciais;
- Refletir sobre as contribuições da BNCC do Ensino Fundamental para a prática docente na perspectiva dos Multiletramentos e para inserção das TDIC nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Esta dissertação está estruturada em quatro seções, a começar pela introdução em que é apresentada um panorama sobre o objeto em estudo, os objetivos do trabalho e os procedimentos metodológicos utilizados para o alcance dos objetivos. As seções dois e três apresentam o referencial teórico utilizado para a compreensão dos conceitos-chave, a saber: Multiletramentos, TDIC e a BNCC. Posteriormente, são apresentados os resultados da pesquisa, bem como suas análises e considerações finais.

2 TECNOLOGIA DIGITAS NA EDUCAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS

Nesta seção será apresentado brevemente o tema no contexto atual da história do desenvolvimento da escrita. Pretende-se discorrer sobre a prática pedagógica antes da tecnologia digital moderna, trazendo a uma realidade atual com base em uma abordagem teórica contributos de vários autores, que se referem as tecnologias digitais na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

2.1 A INSERÇÃO DA ESCRITA ATÉ ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO

Quando a escrita não existia, a linguagem falada imperava, o conhecimento passava de geração em geração através de histórias “nas sociedades anteriores à escrita, o saber prático, mítico e ritual era encarnado pela comunidade viva. Quando um velho morre é uma biblioteca que queima” (Lévy, 1999, p. 163).

Ferreiro (2012) comenta que houve uma época, vários séculos atrás, em que escrever e ler eram atividades profissionais e aqueles a elas destinados aprendiam-nas como um ofício” (Ferreiro, 2012, p. 11), introduzindo o vigor histórico da arte da escrita, e como essas funções, tão familiarmente unidas nos dias de hoje, eram completamente separadas, porque os que controlavam o que seria escrito não eram os mesmos que tinham permissão de escrever, e muitas vezes, estes não praticavam a leitura “Os que escreviam não eram leitores autorizados, e os leitores autorizados não eram escribas” (Ferreiro, 2012 p. 12).

Passando aos problemas de alfabetização a autora é direta ao dizer em muitos trechos que os problemas se iniciaram quando ler e escrever pararam de ser uma profissão e passaram a ser uma obrigação (Ferreiro, 2012).

Ao retornar à história, Lévy em 1999 afirmou que através da escrita o conhecimento deixou de pertencer a uma comunidade limitada e tornou-se universal e crítico, buscando objetividade e abrangência teórica. O registro escrito (livro) passa a divulgar informações e fica acessível ao leitor.

O discípulo de Marshall McLuhan¹, o sociólogo e professor Kerckhove (2015) dialoga com Lévy quando argumenta que, diferentemente da linguagem falada, o poder reside em quem

¹ Marshall McLuhan (1911-1980) era canadense, teórico, educador e estudioso das mídias, da influência da tecnologia em meios de comunicação, acarretando mudança social. Autor de diversos livros sobre comunicação e do lema o meio é a mensagem.

fala, é repetido no contexto, o texto escrito contém o direito de o leitor na sua cabeça, o autor, o tradutor, ele lê, e esta seria a primeira forma de partilha para o surgimento do desejo democrático.

Kerckhove (2015) fazendo luz ao que Lévy (1999) relata, também enfatiza a importância da invenção do jornalismo para o desenvolvimento do pensamento político e das ferramentas impressas nos telefones em um contexto global e que dá à pessoa a oportunidade de ser acessível e confere à abordagem uma dimensão política.

No mesmo contexto, Di Felice (2009) observa três mudanças importantes no contexto: Ou seja, a primeira; escrever no século V a.C. reflete mudanças sociais e culturais, também em uma sociedade oral que começou a comunica-se através da escrita em meados do século XV, ampliou a difusão da imprensa; a segunda revolução ampliou os limites da transmissão de informações por meio de registros, em meados do século XV, a difusão da leitura e dos livros para além dos privilegiados, e a terceira revolução; difusão de mensagens através de comunicações eletrônicas.

Cada revolução acrescentou novas formas de socializar e interagir, expandindo o alcance das massas. Neste contexto, pode-se dizer que a tecnologia digital está iniciando uma nova revolução com a mudança e expansão do comportamento comunicativo na nova era em que mensagens ilimitadas são enviadas a tempo para um público ilimitado (Di Felice, 2009).

Santos *et al.* (2024) comentam que as revoluções tecnológicas ao longo da história moldaram profundamente a forma como aprendemos e ensinamos. Cada avanço tecnológico acarretou em novas possibilidades e desafios para o campo educacional. Vamos explorar alguns conceitos de como a inserção da tecnologia impactou:

A inserção de tecnologias educacionais no processo de aprendizagem marca uma evolução significativa na forma como o conhecimento é disseminado e absorvido nas instituições de ensino. Este movimento não se limita apenas à adoção de novos instrumentos e plataformas digitais, mas reflete uma transformação nos paradigmas pedagógicos, na interação entre professores e alunos e nas metodologias de ensino. A revolução tecnológica na educação, caracterizada pela introdução da inteligência artificial, gamificação, realidade virtual e programação em dispositivos móveis, entre outras inovações, abre portas para experiências de aprendizagem mais interativas, personalizadas e engajadoras (Santos *et al.*, 2024. p. 4).

A integração das tecnologias na educação, embora promissora, enfrenta desafios significativos. A falta de infraestrutura adequada, a necessidade de capacitação dos professores e a resistência às mudanças são obstáculos a serem superados. A pandemia de COVID-19, como apontado por Costa *et al.* (2024), evidenciou a importância da tecnologia, mas também as

desigualdades no acesso a ela, que podem agravar as disparidades educacionais tais como uso da inteligência artificial no contexto escolar.

Sobre inteligência artificial, Silva *et al.* (2023), abre novas perspectivas para a educação, mas exige um olhar crítico. A personalização do ensino, a automação de tarefas e a criação de novas formas de interação são promissoras, mas devem ser acompanhadas de discussões sobre os impactos éticos e sociais da tecnologia. A implementação da IA na educação requer um planejamento cuidadoso para garantir que seus benefícios sejam maximizados e seus riscos minimizados.

A inteligência artificial (IA) está revolucionando a educação, proporcionando experiências de aprendizado personalizadas e adaptativas. Através de algoritmos avançados, a IA permite que cada estudante avance em seu próprio ritmo, explorando conteúdos de acordo com suas necessidades e interesses, tornando o processo de ensino mais eficaz e engajador (Santos *et al.*, 2024).

No mesmo viés, a inteligência artificial (IA) está transformando a forma como os alunos recebem *feedback*, proporcionando informações detalhadas e personalizadas sobre seu desempenho. Ao analisar grandes volumes de dados, a IA identifica padrões e lacunas no conhecimento dos estudantes, permitindo que os professores ofereçam intervenções pedagógicas mais precisas e em tempo real. Essa abordagem não apenas otimiza o processo de ensino-aprendizagem, mas também aumenta a motivação e o engajamento dos alunos (Silva *et al.*, 2023).

A IA está revolucionando a educação, oferecendo ferramentas personalizadas e eficientes para o ensino e a aprendizagem. Através de aplicações como tutores virtuais, plataformas adaptativas e análise preditiva, a IA permite que cada aluno avance em seu próprio ritmo, enquanto os professores se dedicam a atividades que exigem um alto grau de interação humana. No entanto, é fundamental que a implementação da IA seja acompanhada de medidas para garantir a privacidade dos dados, a equidade no acesso à tecnologia e a capacitação dos educadores, a fim de que os benefícios da IA sejam maximizados para todos (Santos *et al.*, 2024).

Tal como Lévy mostrou em 1999 sobre este mundo abstrato, não há dúvida de que é concreto. O espaço é um edifício (diferente) com muita informação que pode ser encontrada em toda a comunidade e focada em si para quem quiser conhecer e ter compreensão.

Neste sentido, Di Felice (2009) sinaliza que:

[...] as redes digitais instauram uma forma comunicativa feita de fluxos e de troca de informações “de todos para todos”. Em função da quantidade ilimitada de informações que podem ser veiculadas na rede, a temporalidade também é distinta, praticamente em tempo real, resultando instantâneas todas as formas de comunicação na *web* (Di Felice, 2009, p.53).

Um exemplo claro desta mudança na comunicação é a forma como os leitores se capacitam para atender a necessidade do argumento da informação que precisam para desenvolver novas tecnologias, por terem a forma mais atrativa para eles no mundo interligado de diversas tecnologias, nomeadamente os leitores de ecrã de hoje.

Machado, Santos e Araújo (2014) utilizam o termo “alfabetização informacional” para se referir às habilidades que os alunos devem desenvolver ao pensar sobre uma variedade de informações relacionadas a eles ao acessar as redes. Nesse contexto, a alfabetização informacional transcende a mera busca por informações, exigindo que os indivíduos sejam capazes de localizar, avaliar, utilizar e criar informações de forma ética e responsável.

Além de proporcionar acesso a uma riqueza de informação, a Internet abre oportunidades de expressão para denotar ideias nas nossas línguas, e dá-nos a ocasião de sermos criadores e autores, e não apenas consumidores.

Às reflexões desses autores, Couto, Porto e Santos (2016) acrescentaram:

[...] no contexto da cibercultura, um número maior de pessoas que não estão vinculadas aos tradicionais centros de poder pode se expressar, produzir e veicular seus conteúdos, seus textos para um público expressivo sem depender dos grandes conglomerados midiáticos ou de conhecimentos especializados (Couto; Porto; Santos, 2016, p. 59).

Porém, a facilidade com que as informações podem ser divulgadas também abre portas para a disseminação de informações falsas, como mostra Han (2018), onde uma grande quantidade de informações pode aparecer de uma só vez sem nenhum benefício, e ainda pode ser alterada e se torna uma comunicação não falada.

Por exemplo, a capacidade de propagação rápida e ampla nas redes sociais é usada na política como forma de eleger eleitores. O autor compara a votação digital, os dispositivos móveis e um botão semelhante ao da Internet às cabines de votação e o toque de um dedo a um discurso. Distinguir entre pessoas e consumidores e explicar:

[...] O fazer compras não pressupõe nenhum discurso. O consumidor compra aquilo que lhe apraz. Ele segue as suas inclinações individuais. O curtir é o seu lema. Ele não é um cidadão. A responsabilidade pela comunidade caracteriza o cidadão. Ela falta, porém, ao consumidor. Na ágora digital, onde local de eleição e mercado, polis e

economia se tornam o mesmo, eleitores se comportam como consumidores (Han, 2018, p. 118).

O leitor/eleitor/consumidor segue tantas informações e apelos comerciais, e segue também um caminho que deve apontar para a verdade em que acredita. Ele não consegue se levantar e pensar em quanta verdade lê, consome e espalha exponencialmente, fazendo com que cada vez mais mensagens de conteúdo questionável influenciem outras com características semelhantes. Um exemplo claro desse preconceito no uso das mídias digitais foi a disseminação de discursos de ódio e negacionismo, dos quais participou parte significativa da sociedade brasileira em plena pandemia (Pesce e Bruno, 2022; Soprana, 2021).

Esse preconceito pode ser quebrado conforme Machado, Santos e Araújo (2014) mostram que ao aumentar a alfabetização/escolha informacional fornecida pela escola, ela inclui cada vez mais pessoas conscientes de verificar conteúdos informados, como a busca por referências científicas, que a mídia digital também oferece para ganhar poder na busca pela transformação social, como mostram Pesca e Bruno (2022).

Sem negar a potência da mídia digital para veicular o discurso de ódio, de narrativas negacionistas e de cunho fascista e nazista, é imperativo estarmos atentos para as contradições a todo e qualquer fenômeno social. Junto com o risco de recrudescimento da barbárie, a mídia digital traz consigo uma potência para a transformação social, no sentido humanizante do termo (Pesce e Bruno, 2022, p. 16).

Acrescenta-se assim o problema da violência que ressoa na esfera digital, que se chama de reativação da barbárie e do *cyberbullying*, e grande parte das vítimas é vista pela simplicidade da distribuição de vídeos e imagens que criam uma situação complexa, podendo se espalhar ao público de forma rápida e fácil em um curto espaço de tempo, causando danos psicológicos e sociais ao indivíduo e sua família, em outras palavras, você sempre pode voltar a ver isso por meio de ferramentas de produção de mídia digital, causando danos de tempo em tempo.

Pode-se observar contradições do ambiente digital e as formas como as pessoas participam nestes espaços, proporcionando uma série de atividades sociais acessíveis a todos, permitindo uma comunicação democrática, mas aberta, e também o local para espalhar mentiras. Essa objeção está contida no seguinte trecho do estudo de Pesca (2010) sobre a obra do filósofo Habermas.

Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Como consequência, outra tensão: em um turno, a subversão positiva em regimes totalitários; em outro, o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, em meio ao anonimato e à dispersão de informações (Pesce, 2010, p.38).

Considerando o exposto e trazendo a discussão para o contexto da educação, mais especificamente do ambiente escolar, questionamos: como a escola enfrenta tantas mudanças rápidas, erráticas e de curto prazo que a tecnologia digital impõe à sociedade? E quase de imediato respondemos: avança lentamente, conforme prescrição curricular, enquanto seus alunos estão cada vez mais conectados às redes sociais e passam mais tempo na Internet do que no espaço educacional (Lapa; Lacerda; Coelho, 2016).

Osório, Gomes e Valente (2019) trazem a questão do papel do professor para os alunos de um mesmo movimento:

A infinidade de informações disponíveis na internet a cada minuto e a imersão dos alunos no ciberespaço confrontam o papel e o conhecimento do professor na sala de aula, o que ele faz e o que ele deve fazer, uma vez que, em outros tempos, ele era visto como única fonte de informação sobre os mais diversos temas (Osório, Gomes e Valente, 2015, p. 11).

E a escola enquanto instituição é convidada a fazer parte da cultura digital, porque acreditamos que a responsabilidade da escola é “oferecer aos jovens a oportunidade de vivenciar as redes digitais de forma plena e crítica” (Bonilla, 2010, p. 44). A escola não pode se distanciar e/ou ignorar tantas questões políticas e sociais que repercutem no universo digital e afetam toda a sociedade, permanecer separada, sem se posicionar sobre o seu papel como consolidadora de uma sociedade democrática e justa.

Lapa, Lacerda e Coelho (2016), Osório, Gomes e Valente (2019) mostram a responsabilidade do professor em formar os alunos para vivenciar e conviver lado a lado nesses novos espaços de comunicação e produção, mas ao mesmo tempo enfatizam um problema importante a: exclusão digital sobre o próprio professor, um professor que se vê (ou se sente) marginalizado digitalmente não consegue articular e argumentar num espaço virtual, pelo que as suas práticas não refletem a dinâmica desejada do ciberespaço.

Assim como o uso essencial da escrita hoje, a TDIC tem seu lugar consolidado na sociedade, o acesso ao ciberespaço está ao toque dos dedos, não há como voltar atrás, só há um caminho a seguir, e a escola não pode ignorar esse movimento, ela pode empregar para se comunicar com novas culturas, novos tempos e com a nova sociedade.

Vale lembrar um ponto importante destacado nas pesquisas apresentada no parágrafo anterior (Lapa; Lacerda; Coelho, 2016); (Osório; Gomes; Valente, 2019): a falta ou carência de infraestrutura para acesso e utilização das TDIC nos ambientes escolares.

Introduzir computadores com *Internet* para as escolas é essencial, mas sozinho não resolverá completamente o problema. Muitas escolas em São Paulo receberam computadores e os trancaram por medo, falta de preparo, incerteza, conhecimento e falta de controle. Como apontam Machado, Santos e Araújo (2014), a infraestrutura e a disponibilidade recebem mais valor do que o uso, sem perder de vista a importância desta área, que é aliás crucial, a inclusão digital abrange outras dimensões da vida comunitária.

Complementando o pensamento de Souza e Taminini (2019) afirmam que a inclusão digital é um desafio global que envolve não apenas as esferas econômica e cognitiva, mas também a cultura, e é alcançada pela compreensão dos quatro capitais: social, cultural, intelectual e técnico, com foco em capacitar as pessoas para o pleno exercício de sua cidadania.

De acordo com as ideias apresentadas, Pesce e Bruno (2016, p. 356) concluem:

[...] a Educação, em sentido lato e, particularmente, o campo da formação de professores da Educação Básica têm uma importante contribuição a dar, para que o conceito ampliado de inclusão digital seja efetivamente implantado no seio das escolas. No campo das práticas sociais escolares, o uso das TDIC, se mediado por professores com intencionalidade emancipatória, em muito tem a contribuir com a mudança do status quo.

Entende-se que a integração das TDIC no projeto pedagógico da escola é um desafio, mas não podemos esquecer do foco, da aprendizagem dos alunos, das suas estruturas como sujeitos sociais e da criação de uma relação de conhecimento de forma consciente e consistente.

Em suma, pode-se dizer que a pandemia acelerou o uso das TDIC, atestando os incomensuráveis encantos e contribuições que a tecnologia digital pode oferecer no ensino e na aprendizagem tanto de professores como de alunos, nos reinventando e fazendo das TDIC um grande aliado na educação pública.

2.2 LETRAMENTO

Os Estudos de Letramento, ou "New Literacy Studies" (NLS), emergiram a partir de uma crítica à visão tradicional e evolucionista da alfabetização. Antropólogos como Shirley Brice Heath e Brian Street, em seus estudos sobre práticas de letramento em diferentes

comunidades, contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessa nova perspectiva (Bagno, 2023)

No Brasil, a expressão "Estudos de Letramento", cunhada por Angela Kleiman e seu grupo de pesquisa, tornou-se mais adequada do que a tradução literal "Novos Estudos de Letramento". Isso se deve ao fato de que, no contexto brasileiro, a expressão "letramento" já englobava uma concepção mais ampla da leitura e da escrita, enquanto no mundo anglo-saxão a distinção entre "literacy" (alfabetização) e "literacy practices" (práticas de letramento) era mais marcada. A adoção do termo "Estudos de Letramento" no Brasil permitiu romper com a dicotomia entre oralidade e escrita e valorizar as práticas de letramento em diferentes contextos sociais e culturais (Kleiman, 2007).

A abordagem sociocultural dos Estudos de Letramento destaca a importância de analisar as práticas de leitura e escrita em suas dimensões sociais, históricas e culturais. Essa perspectiva tem implicações significativas para a pesquisa, o ensino e as políticas públicas, pois reconhece a diversidade de práticas de letramento e a necessidade de considerar o contexto sociocultural dos aprendizes.

A publicação de "Os significados do letramento"², de Kleiman (1995), foi um marco para a consolidação dos Estudos de Letramento no Brasil. Nessa obra, Kleiman define letramento como um "conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Essa definição, que se tornou referência para pesquisadores e educadores brasileiros, amplia a compreensão do letramento para além da mera decodificação de textos escritos e sempre relacionando a práticas sociais que envolvem a leitura e escrita. Ao enfatizar o caráter social e contextualizado das práticas de letramento, Kleiman também contribuiu para romper com a visão tradicional de alfabetização, que se concentrava apenas na aquisição de habilidades de codificação e decodificação

O conceito de letramento, introduzido no Brasil na segunda metade da década de 1980, problematizou a ideia vigente, naquela época, de alfabetização como a decodificação do código

² No Brasil, o termo letramento foi apropriado por dois principais campos, a partir do final dos anos de 1980 e da década de 1990 –pelo da Linguística Aplicada e pelo da Educação, assim, os saberes relacionados ao conceito de letramento circulam tanto “no ambiente acadêmico quanto no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais” (Rojo; Moura, 2019, p. 12). Soares (2010) defende que não foram as perspectivas antropológica e histórica que inseriram a palavra e o conceito de letramentos entre nós. Bagno (2023, p. 33), refuta tal afirmação, a partir de um olhar retrospectivo para o campo e constata que houve um conjunto fértil e produtivo de pesquisas na Linguística Aplicada concomitantemente, que se desenvolveu pautado em abordagens “etnográficas, discursivas e sócio-históricas, conhecido como vertente sociocultural dos Estudos de Letramento”.

escrito. O aparecimento deste novo conceito demonstra não só uma preocupação com todos os fatores envolvidos no conhecimento da leitura e da escrita, mas também com as transformações educativas, sociais e econômicas que dela decorrem. As condições para a aquisição de competências de leitura e escrita, que vão além da simples aplicação de um método de alfabetização, passaram a ser vistas como um processo amplo e complexo, com grande impacto nos sujeitos em questão (Kleiman, 1995).

O letramento é um conceito que transcende a simples habilidade de ler e escrever. Ele engloba um conjunto de práticas sociais que envolvem a utilização da língua escrita em diferentes contextos, com diferentes propósitos e em diversas situações. É um processo contínuo de construção de significados e de participação ativa na sociedade letrada (Street, 2003).

De acordo com Soares (2009), que foi uma das primeiras a escrever sobre o tema, o processo de tradução que resultou na alfabetização:

[...] palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (Soares, 2009, p. 18)

A explicação destaca o caráter processual da alfabetização, que do ponto de vista semiótico poderia ser explicado pelo conceito de narratividade. Para a teoria, a narratividade é um componente de todos os textos e pressupõe transformação do estado dos sujeitos em busca dos objetos, que representam determinados valores (Street, 2023). Na narrativa de alfabetização, o sujeito passou de um estado inicial de distanciamento do objeto de valor escrito para um estado final de apego. Adquirir este objeto, do ponto de vista da alfabetização, significa adquirir não apenas a competência para interpretar um código, mas para estar em contato com um conjunto de valores inscritos em muitas práticas de alfabetização. O conceito, chamando a atenção para as condições de desenvolvimento da aquisição da escrita e suas consequências, sensibiliza para o uso social da leitura, atentando para as práticas e situações a que os sujeitos estão expostos dentro e fora da escola (Kleiman, 1995).

Os Novos Estudos de Letramento, em contraposição ao modelo autônomo proposto por Street (2003), defendem que a escrita não é uma habilidade neutra e isolada, mas sim uma prática socialmente construída e contextualizada. Como afirma Kleiman (1995), a escrita está

intrinsecamente ligada a contextos específicos e a objetivos sociais, não podendo ser compreendida como um produto acabado em si mesmo.

A perspectiva autônoma, por sua vez, concebe a escrita como um conjunto de habilidades técnicas que podem ser adquiridas de forma isolada, independentemente do contexto social e cultural. Essa visão, associada à perspectiva cognitivista, reduz a escrita a um processo mental individual, desconsiderando o papel fundamental das práticas sociais na construção do significado (Marcuschi e Dionisio, 2007).

Ao adotar uma perspectiva sociocultural, os Novos Estudos de Letramento rompem com a visão tradicional de ensino, que priorizava a correção gramatical e a memorização de regras. Essa nova abordagem valoriza a diversidade de práticas de letramento e a importância de considerar os conhecimentos prévios e os contextos sociais dos aprendizes. Ao reconhecer que a escrita é uma ferramenta para a participação social, os Novos Estudos de Letramento contribuem para uma educação mais significativa e equitativa (Marcuschi e Dionisio, 2007).

Muitas vezes, os termos "alfabetização" e "letramento" são confundidos. A alfabetização se refere à aquisição do código escrito, ou seja, à capacidade de decodificar os símbolos da língua. Já o letramento diz respeito à utilização dessa habilidade em diferentes situações comunicativas, como ler um jornal, preencher um formulário, interpretar gráficos ou escrever um e-mail (Rojo e Moura, 2019).

Tratar-se o letramento como um conjunto de situações que vão além da ideia escolar de alfabetização é o que Magda Soares deixou claro ao ilustrar isso:

um indivíduo pode não o saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulários e estruturas próprios da língua escrita) se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita, da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função. (Soares, 2009, p. 24).

Partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita não podem ser dissociadas do “mundo”, o conceito de ensino, especialmente do português, tem enfrentado, nas últimas

décadas, os desafios causados pelas profundas e rápidas transformações nos modos de ler, escrever e falar.

As mesmas transformações afetaram as teorias do texto e do discurso, que têm no texto a sua unidade de análise. A cada ferramenta tecnológica lançada, fica mais difícil limitar os limites de um corpus, o tamanho de um texto, a composição de um gênero.

Nos estudos linguísticos, a investigação centra-se na multimodalidade, *design* textual, intergeracionalismo e literacia digital. São muitos os conceitos que tentam captar as mudanças desta época. O conceito de letramento foi estendido ao de multiletramentos que, segundo Rojo e Moura (2019, p. 20):

[...] aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.).

A concepção do texto como um todo organizado e estruturado teve que integrar cada vez mais processos, práticas e palavras reais. A semiótica entende, através da noção de prática expressa, que existe uma autoridade responsável pela atualização no discurso. "[...] as formas esquematizadas pelo uso ou ainda estereótipos e estruturas cristalizadas" (Rousseau, 2007, p. 271).

Mas, ao mesmo tempo, a mesma prática prevê como possibilidade o surgimento de novos significados, a partir de desvios, inversões e ampliações dessas formas ou da utilização de novas formas e estruturas, "inovadas explosivamente, na sua suposição como intransitiva" singular ou propondo-os para um uso mais amplo" (Rousseau, 2007, p. 272). Integrando processos e gradações contínuas, a semiótica passou a considerar o texto numa perspectiva dinâmica, em que estão em jogo a descontinuidade e a continuidade.

Do ponto de vista da semiótica, apresentaremos uma proposta teórica aplicada ao ensino da leitura e à produção de textos, tendo em vista a importância do multiletramento. Para retornar à teoria, seguindo a análise de Barros (2015) sobre a construção discursiva *online*. Nesta análise, a semiótica parte das diferenças entre os modos de linguagem oral e escrita, focando nas categorias de pessoa, espaço e tempo. Sobre este último, ele observa:

Os textos na *internet* ocupam posições temporais sempre intermediárias entre os pontos extremos da fala e da escrita ideais, pois ora se aproximam da caracterização temporal ideal da fala, como nos bate-papos por computador, que não são planejados antecipadamente, apresentam traços de reelaboração e são fragmentados, ora da

escrita, como na troca de *e-mails*, em que, em geral, não há concomitância temporal, nem marcas de formulação. Dessa forma, os textos da internet do tipo bate-papo produzem aproximadamente os mesmos efeitos que os da fala, e os das trocas de e-mails, mais próximos da escrita, são considerados formais ou informais, menos ou mais acabados, mas não tão completos quanto a escrita ideal. (Barros, 2015, p. 16)

Com esta análise, Barros mostra que: “Como os discursos *online* ocupam uma posição intermediária entre a fala e a escrita, podemos caracterizá-los como um complexo, tanto falado quanto escrito” (Barros, 2015, p. 16).

O modelo proposto por Greimas (2014) previu que o processo de significado poderia ser explicado por um caminho no qual níveis sobrepostos conectavam estruturas profundas e estruturas superficiais. No nível mais profundo e abstrato, as oposições categóricas de termos opostos foram colocadas no quadro semiótico, através do ato de negação. A união de opostos, como a vida e a morte, construiria o termo complexo. Um termo como Zumbi dos Palmares³ pode ser considerado complexo, pois é formado pela união da morte e da vida.

Greimas e Courtés (2008, p. 78) reconhecem que está “coexistência do oposto” constitui “um problema vexatório” que ainda não apresenta uma solução satisfatória em teoria. Para eles, seria impossível que houvesse ligação de termos incompatíveis. A solução provisória encontrada foi aceitar a possibilidade de uma soma lógica entre os opostos. Vemos que nesta fase a teoria trabalha com oposições categóricas descontínuas, como conjunção e disjunção, favorecendo a lógica da estabilidade.

Em Semiotica da Paixão (Greimas e Floch, 1993, p. 40) foi dito que: “a emoção estética, por exemplo, parece difícil de discretizar; ou o mundo é marcado como estético ou não; pode ser mais ou menos estetizado” e consistente, mas depois escapa ao jogo das distinções semióticas categóricas.

Voltando à análise de Barros (2015), percebe-se que ela tem pontos em comum com o que Dudeney *et al.* (2016, p. 24) chamam isso de “Letramento em SMS”, ou seja, a capacidade do indivíduo de utilizar a “Internet” para se comunicar. Para a alfabetização digital, o uso da linguagem em fóruns de discussão e aplicativos de mensagens móveis “fica em algum lugar entre falar e escrever” (Dudeney *et al.*, 2016, p. 24). Sobre a intersecção fala/escrita, Barros (2005, p. 19-20) ilustra:

³ Zumbi dos Palmares foi um dos líderes do maior quilombo que já existiu no Brasil: o Quilombo dos Palmares. Zumbi é enxergado por muitos, hoje, como um dos símbolos de resistência e luta dos africanos contra sua escravização no contexto do Brasil colonial. "Foi morto no dia 20 de novembro de 1695, depois que seu esconderijo foi denunciado, "Palmares teve de lidar com as expedições organizadas por portugueses e holandeses que queriam destruir o quilombo. No período da invasão holandesa, Palmares prosperou, mas, depois que os holandeses foram expulsos, as expedições portuguesas tornaram-se cada vez mais frequentes e resultaram no seu aniquilamento."

Um bom exemplo da complexidade entre a fala e a escrita é o do jornal *online*. Nele, a notícia dada é, constantemente, atualizada, sempre que reformulações forem necessárias: assim, em um acidente ou catástrofe, no mesmo texto vai sendo corrigido o número de mortos e feridos; em um crime, acrescentam-se novos dados das vítimas e dos criminosos; em um evento, alteram-se os participantes e o público, apagando-se as informações anteriores. Em outras palavras, tal como na escrita, a formulação e a reformulação não deixam marcas no texto final refeito e, tal como na fala, as diferentes versões, conservadas no texto geral *online* que as integra, explicitam as correções, paráfrases e repetições do processo de reformulação textual.

A complexidade que tornaria a coexistência das modalidades falada e escrita é analisada pela semiótica, com base nas formulações tensas de Zilberberg (2006) sobre as modalidades de pertencimento, onde a intersecção (conjunção/separação) envolvia os modos implicativo (se então) e a concessão (embora...). Graças a esse raciocínio, temos:

Os discursos na internet operam, assim, a conjunção concessiva entre contrários, de que resulta o termo complexo: fala (próxima, descontraída, incompleta, subjetiva), embora escrita (distante, formal, completa, objetiva), ou escrita, embora fala (Barros, 2015, p. 20).

Levando a complexidade para uma perspectiva atual, o estudo comprova que a comunicação via *internet*, sendo uma espécie de declaração de concessão, cria efeitos agravantes, por muito tempo, sendo falada, mesmo que seja escrita, ou escrita, mesmo que seja falada a análise aqui apresentada fornece um bom exemplo de como as categorias semióticas fornecem uma explicação teórica da natureza complexa da *internet*, intuitivamente percebida pelo utilizador médio e repetidamente enfatizada pelos estudiosos dos meios digitais. A análise ilustra claramente o apelo metodológico da semiótica para explicar o processo de construção de significados.

Voltando aos efeitos gerados pela *internet* destacados por Barros, dentre eles a irritação, o alongamento prolongado e a longa duração, pode-se destacar o fato que eles não se limitam à relação entre fala e escrita. Todos sabemos que as tecnologias digitais revolucionaram a captura e distribuição de informação. Isto se deve, segundo o filósofo da cibercultura Pierre Lévy, às qualidades técnicas da computação, pois “combina as técnicas que permitem digitalizar a informação (entrada), armazenar (memória), processar, transportar e implementar automaticamente para um uso final, humano ou mecânico (Lévy, 1999, p. 33).

Do ponto de vista semiótico, parece possível dar um contributo neste contexto, por exemplo mobilizando o conhecimento desenvolvido sobre categorias de pronúncia. É preciso

repensar a forma como o espaço, o tempo e as relações entre quem fala e a expressão são produzidos no espaço virtual de comunicação.

Tomando como ilustração o gênero informação, devemos considerar os diferentes meios de comunicação (jornais, sites de notícias, redes sociais) que a colocam em circulação. Um contrato de imprensa impressa estabelece uma relação sintagmática, através da estratégia sonora de montagem de páginas, com outras notícias, manchetes e imagens. Além disso, segue certa distribuição no jornal, organizado em seções e seções.

Dessa forma, pensar o letramento a partir de uma perspectiva semiótica exige ir além da decodificação linguística para abarcar as múltiplas camadas de produção de sentido que se configuram nos diferentes suportes midiáticos.

2.3 SEMIÓTICA

A semiótica é a ciência que estuda os signos e os processos de significação. Em outras palavras, ela busca compreender como as pessoas atribuem significados aos elementos que as cercam, desde as palavras até as imagens, gestos e objetos. Ao analisar os signos, a semiótica nos ajuda a desvendar as complexas camadas de significado que constituem a nossa realidade e a nossa cultura (Escobar Zapata, 2014).

Já nas primeiras definições sobre o assunto, a semiótica trata o texto sincrético como um texto que se caracteriza pela mobilização de diversas linguagens de manifestação, como um programa de televisão, um filme, um cartaz, uma tira de comédia, entre outros.

O estudo dos textos sincréticos tem a tarefa de descrever e explicar as estratégias expressivas que criam o efeito de unidade em cada um desses textos, observando como as diferentes manifestações do plano de expressão se articulam para produzir uma forma de expressão que corresponda a um todo de conteúdo. Essas estratégias se definem em práticas comunicativas que organizam a comunicação, estabelecem a previsibilidade da produção e da interpretação e proporcionam a inscrição de novos modos de dizer. Como explica Mascuschi e Dionísio (2007, p. 200):

Os usos sedimentados, resultantes da história, determinam todo ato de linguagem. O enunciador, no momento da enunciação, convoca, atualiza, repete, reitera um "já dado" (gêneros, modos de dizer etc.), mas também o revoga, recusa-o, renova-o e transforma-o. Há um domínio do impessoal que rege a enunciação individual. É preciso ficar claro, no entanto, que, muitas vezes, a enunciação individual insurge-se contra esses modos de dizer sedimentados, dando lugar a práticas inovadoras, que

criam significações inéditas. Esses enunciados, assumidos, por sua vez, pela prática coletiva, podem consolidar-se em novos usos, que, por sua vez, podem ser eliminados.

Assim, se tomarmos a capa de um livro ou a página inicial de um site, além das diferenças de gênero, suporte, esferas de circulação e finalidades comunicativas, a análise deve considerar a organização visual dos elementos verbais e das imagens como a concretização de uma estratégia expressiva que configura determinada prática.

Na capa do livro, dados como o título da obra, o autor e as informações editoriais, geralmente dispostos em relação à imagem ou simplesmente sobrepostos a um fundo neutro, mostram as regularidades de uma expressão prática que abre às intervenções o grau de surpresa, dos quais resultam o apelo e a previsibilidade da tensão do ajuste estético.

Percebe-se como uma mesma obra, quando recebe tratamento editorial diferenciado, apresenta estratégias persuasivas voltadas para públicos distintos. Um clássico de aventura como Robinson Crusoe, de Daniel Defoe (2011), por exemplo, apresenta na capa da edição Penguin Classics uma organização em três faixas horizontais (ver figura 1): a faixa superior, que ocupa mais da metade do espaço da capa, está ilustrada com imagem do Oceano Pacífico, com um pequeno ponto indicado como “Isla Robinson Crusoe”, e parte do mapa à direita, com a inscrição “Chile”; a segunda faixa, estreita e entrelaçada, traz o nome e logotipo da editora sobre fundo branco; a terceira apresenta, sobre fundo preto, o nome da coleção (Clássicos), o autor e a obra.

Pode-se afirmar, de maneira mais elaborada, que, na parte superior da composição, comumente referida como “gama alta”, a escassez de elementos figurativos, aliada à predominância de tons frios e claros, contribui de forma significativa para a ampliação da percepção espacial da imagem, ressaltando tanto a dimensão quanto a sensação de solidão que envolve a ilha representada. Essa economia de formas visuais atua como uma estratégia eficaz para mobilizar a imaginação do leitor em potencial, abrindo espaço para que ele projete suas próprias interpretações e sentimentos sobre o cenário proposto.

No que diz respeito ao isolamento do personagem central e às possíveis aventuras que ele virá a vivenciar ao longo da narrativa, é ainda nessa região superior que se observa a única presença de elementos verticais, como o nome do oceano e o mapa com a inscrição do país, cuja função é delimitar, de maneira sutil, mas clara, as vastas fronteiras que envolvem a ilha. Tais inserções verticais não apenas situam geograficamente o espaço, mas também contribuem para a construção simbólica do isolamento, ao sugerirem o afastamento em relação ao continente e à civilização.

A harmonia cromática entre as três faixas visuais que compõem a imagem, somada ao destaque conferido à ilustração, marcada por uma baixa densidade de figuras e um traço minimalista, e à apresentação comedida das informações textuais da obra (como título, autor e editora), contribui para a criação de uma estética marcada por elegância, sobriedade e simplicidade. Essa abordagem gráfica, ao privilegiar o vazio e a sugestão, reforça as lacunas visuais e narrativas que convidam o leitor a participar ativamente do preenchimento de sentidos. Assim, o projeto visual da capa não apenas comunica, mas também provoca, oferecendo ao público uma experiência estética e interpretativa que antecede, e já antecipa, a leitura da obra propriamente dita.

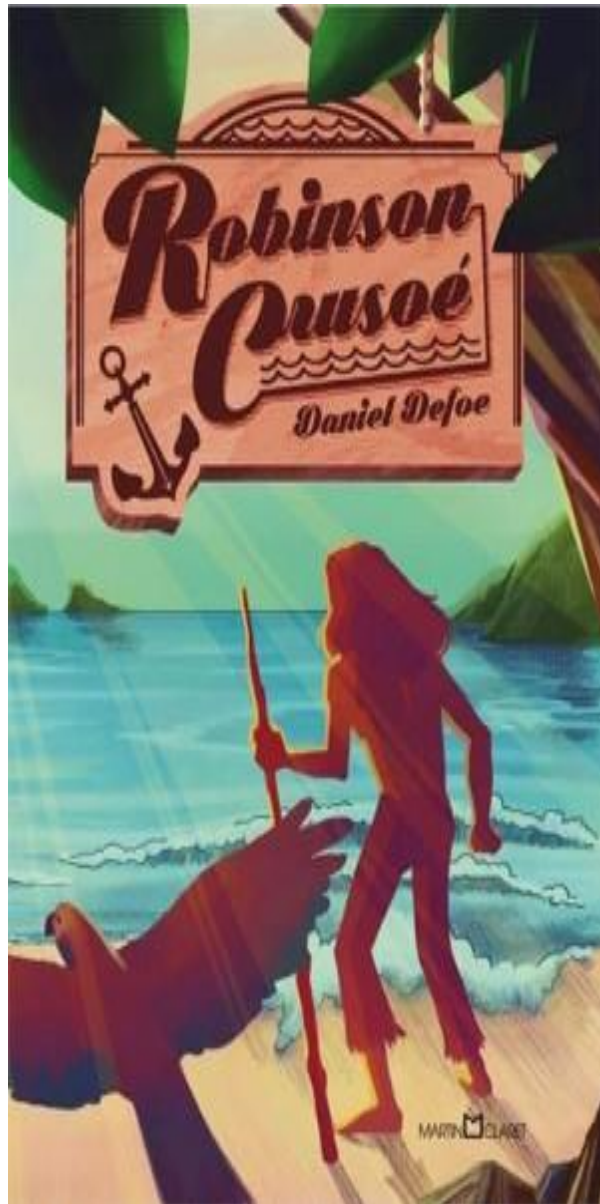
Figura 1 – Capa do livro Robinson Crusoe



Fonte: Daniel Defoe (2011)

E na figura 2, a capa figurativa deixa pouco espaço para a intervenção do leitor:

Figura 2 – Capa do Clássico de aventura de Daniel Defoe (2017)



Fonte: Daniel Defoe (2017)

As cores vivas, o espaço ocupado integralmente pelo desenho ilustrativo e pela inscrição do nome do autor, assim como o próprio desenho são elementos que anunciam a história a ser lida, limitando os sentidos da aventura.

Na comparação entre as duas capas, as relações vazio/cheio, reto/curvilíneo e o cromatismo frio/vibrante realçam, ao nível da expressão, a oposição entre escassez e preenchimento, o que define, ao nível do conteúdo, um projeto de leitura, uma proposta, um propósito comunicativo e um perfil de leitor.

A atenção à configuração semiótica desses objetos verbo-visuais favorece o multiletramento, possibilitando a compreensão da articulação entre diferentes linguagens e a estratégia enunciativa que as une num todo significativo.

O próximo ponto do referencial teórico tem como objetivo aprofundar a discussão no âmbito escolar, conforme a BNCC, relacionando-a à integração da cultura digital no ensino fundamental.

2.4 (MULTI)LETRAMENTOS NA ESCOLA: BASES LEGAIS

Em uma cultura letrada como a nossa, em constante contato com a escrita nos mais variados contextos de comunicação, é muito importante que cada indivíduo leia e escreva com autonomia e confiança, pois essas são competências básicas para participar de diferentes práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita como instrumento de exercício da cidadania.

Nesse sentido, com base nas orientações dadas pelo último documento da BNCC (Brasil, 2018a), que determinam os saberes que serão aprendidos, ou seja, os saberes que serão transmitidos na formação escolar, nas práticas organizacionais e, tem-se primeiramente, os métodos de abordagem que devem ser seguidos pelos professores nas mais diferentes circunstâncias da prática docente em sala de aula, com ênfase na alfabetização, entendida aqui como o estado ou condição de alguém que não apenas sabe ler e escrever, mas que também exerce práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade onde vive, ou como um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que permitem um uso mais amplo e eficaz das habilidades técnicas de leitura e escrita (Soares, 1998).

Segundo Bagno (2023) cabe à escola, enquanto agência por excelência do letramento, garantir que os professores orientem os seus alunos para o desenvolvimento contínuo das competências e atitudes necessárias a uma participação ativa e competente nas situações em que as diferentes práticas de leitura e escrita tenham um papel indispensável, considerando as diversas formas de interação discursivo-textual que lhes garantem as condições de plena integração na nossa sociedade culta e contemporânea.

Nesse sentido, ainda segundo Kleiman (2007), os múltiplos letramentos da vida social deveriam ocupar o papel de estruturar o objetivo do trabalho didático em todos os ciclos, numa concepção social das práticas de leitura e escrita, considerando-as, ou seja, tornando-as indissociáveis a partir dos contextos em que ocorrem.

Na mesma perspectiva, Soares (2002) também enfatiza a ideia de ação educativa presente na própria composição da palavra letramento: o verbo “letrar”, sempre implícito, mas reforçando a ideia de ação no desenvolvimento do uso de práticas sociais de leitura e escrita, adicionado ao sufixo “-mento”, que muitas vezes acompanha substantivos derivados de verbos, acrescentando-lhes o significado de “o estado resultante de uma ação”. É por isso que a palavra alfabetização é entendida por nós principalmente como um estado derivado do ato de escrever.

Contudo, para cumprir esta tarefa de forma significativa é necessário que o professor da educação básica, no contexto atual, pondere as práticas de letramento introduzidas pelas mídias, considerando as consequências sociais, cognitivas e discursivas, ou seja, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas formas de ler e escrever, de interagir, e, em suma, novas perspectivas de multiletramentos incentivadas especialmente pela cultura digital.

Segundo Soares (2002) é precisamente a comparação entre as tecnologias de escrita tipográfica e digital, e os seus diferentes efeitos no estado ou condição de quem as utiliza, que impõe a pluralização da alfabetização das palavras, reconhecendo que as mudanças nas tecnologias de escrita criam diferentes escritas, diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais de acordo com os contextos de interação com a palavra escrita, ou de diferentes formas de interação com o mundo, com base da ideia de múltiplos letramentos.

Ressalta-se que essas diferentes novas formas de interação não aparecem apenas nos contextos em que funciona a linguagem escrita e verbal, mas também na comunicação visual, sonora, verbal ou audiovisual, entre outros., típicos da ideia de multiletramentos.

Rojo (2012) em suas pesquisas, explica nesse sentido, que a noção de alfabetização múltipla se refere justamente a essa variedade de práticas de alfabetização, valorizadas ou não na sociedade em geral; enquanto o de multiletramentos define dois tipos específicos e importantes desta multiplicidade presente especialmente nas sociedades urbanas contemporâneas: a multiplicidade cultural e semiótica. Assim, entramos no território familiar, no qual a proposta teórico-metodológica da Semiótica Discursiva, uma vez ensinada, tem muito a contribuir.

O termo multiletramentos, como explica a investigadora, é um conceito definido pelo *New London Group* - criado por investigadores dos letramentos, com base na manifestação “*A pedagogy of Multiliteracies Education: Designing Social Futures*” do ano de 1996, que visava aumentar a disponibilidade das escolas para assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências específicas e das novas competências de letramento que surgiam na sociedade atual, considerando e integrando no currículo a gama de culturas que se encontram nas salas de

aula, que muitas vezes impacientes com a coabitação da cultura diversa representada pelo outro (Rojo 2012).

Portanto, o trabalho baseado na perspectiva dos multiletramentos caracteriza-se como uma forma de ação que parte da cultura de referência dos alunos (popular, local, de massa) e dos gêneros, das mídias e das linguagens para subsidiar a compreensão dessas práticas com uma abordagem mais crítica, pluralista, ética e democrática, conforme descritas em termos de atitudes e valores pela BNCC. Uma das vantagens deste ponto de vista é justamente o envolvimento dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, com uma posição ativa da sua parte, mas sempre na direção de outros e novos letramentos, que ampliem seu repertório cultural.

3 APONTAMENTOS DA BNCC A CULTURA DIGITAL

Esta seção discute primeiro a definição contida no documento da Base Nacional Comum Curricular e depois centra-se na quinta competência relacionada com a cultura digital.

3.1 BNCC

Em conexão com a necessidade de ampliar a discussão sobre cultura digital, ressalta-se a importância deste estudo ao destacar o que preconiza a BNCC como documento de referência. O estudo é dedicado a uma discussão sobre a BNCC, da qual apresenta elementos relacionados com a cultura digital citados dentro do documento até o momento.

A utilização de documentos nas pesquisas traz abundância de detalhes e informações, pois eles podem ser utilizados em diversas áreas das ciências humanas e sociais, aproximando a compreensão do assunto de seu contexto histórico e sociocultural. (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Para entender a proposta da BNCC, retoma-se um pouco da história do Brasil, especificamente a partir de 1988, quando foi aprovada a Constituição nacional que garante os direitos dos cidadãos e as responsabilidades do Estado. (Brasil, 1988),

Alguns anos depois, em 1996, houve a necessidade de criação de um modelo padrão de educação correspondente à realidade do país, quando foi publicado o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Como mencionado anteriormente, em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que prevê, no artigo 210, a BNCC — o que marca o início de um longo processo político visando à melhoria da educação básica. Para um melhor entendimento, vejamos abaixo o quadro 1.

Quadro 1 – Resumo histórico do processo político de implantação da BNCC

1988	É promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a BNCC
1996	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

1997	São consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira
1998	São consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.
2000	Lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor.
2008	Instituiu Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Finalizou em 2010.
2009	Aprovação da Emenda Constitucional nº 59, o governo brasileiro propôs a ampliação da Educação Básica, dos quatro aos dezessete anos de idade
2010	Divulgada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2013	– Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB n. 9394/96, diz que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil.
2014	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 (dez) anos.
2017	Em abril de 2017 – o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O ministro da Educação na época era Mendonça Filho. 20 de dezembro de 2017 – a BNCC foi homologada por Mendonça Filho.
2018	02 de abril de 2018 – o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio. Em 14 de dezembro de 2018 – A BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologada.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018b)

Segundo Alves e Oliveira (2022), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) foram criados entre 1997 e 2010 com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de

Educação, que define as diretrizes, metas e estratégias da política educacional, incluindo a BNCC.

A BNCC é um documento que define de forma gradual as aprendizagens importantes e necessárias que os alunos devem desenvolver durante a educação básica, garantindo todos os direitos estabelecidos em lei (Brasil, 2018a).

Segundo o Ministério da Educação:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018a, p. 7).

A referência acima é um documento nacional por meio do qual as escolas de todas as esferas de governo (municipal, estadual e federal) desenvolvem seus currículos e propostas pedagógicas, vinculando essa política educacional a outras atividades e políticas voltadas à educação de qualidade.

O objetivo da proposta é garantir o desenvolvimento de uma competência geral que mobilize conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a vida, o trabalho e o exercício da cidadania, que se difunda nos diferentes níveis do ensino básico.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que:

Educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se igualmente alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018a, p. 8).

Essas competências oferecidas pela BNCC foram determinadas com base nos direitos éticos, políticos e estéticos que prevaleceram e assegurados no século XXI, bem como nos conhecimentos, atitudes e valores essenciais que são:

- 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.
- 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.
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

- 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.
- 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.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018a, p. 7-8).

Visando a educação integral, a BNCC busca proporcionar uma educação equitativa e promover o desenvolvimento global, levando em consideração os sujeitos, suas diversidades, peculiaridades e contextos, e desenvolver habilidades para:

Aprender a aprender, ser capaz de processar cada vez mais a informação disponível, agir com atenção e responsabilidade no contexto das culturas digitais, aplicar a informação na resolução de problemas, ser independente nas decisões, ser proativo na identificação dos dados da situação e procurar soluções, conviver com as diferenças e a diversidade e aprender com elas (Brasil, 2018a, p. 14).

No mesmo sentido, este documento curricular recomenda que cada instituição de ensino tenha autonomia para refletir sobre o contexto e as características dos alunos, oferecendo educação nos diferentes aspectos do ser humano, considerando os aspectos intelectuais, físicos, morais, éticos, sociais, simbólicos e afetivos (Brasil, 2018a).

Vale ressaltar que o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula foi amplamente criticado por muito tempo devido à ausência de diretrizes, orientações e metodologias claras que orientassem sua aplicação eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Para apoiar esta discussão e compreender melhor o contexto educacional brasileiro, apresentamos um panorama histórico da política educacional do país até a reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

Como argumentam Alves e Oliveira (2022), houve três grandes momentos na história educacional do país. O primeiro momento ocorreu desde o descobrimento do Brasil até meados da década de 1930. O segundo momento abrange o período de 1930 a 1980, quando se destaca a expansão do sistema educacional, a influência da Pedagogia Nova e a luta pela democratização do ensino. O terceiro momento é marcado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, com foco na qualidade, inclusão e nos desafios da contemporaneidade, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Cultura Digital. Este último período foi caracterizado pela educação tradicional, onde o ensino privado era voltado predominantemente para adultos, com forte presença de autoridade e religiosidade.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), competências são a combinação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sociais. Nesse contexto, a BNCC e a cultura digital, tema transversal da comunicação do conhecimento, aparecem como parte integrante desse processo.

As Competências Gerais da Base Nacional Comum estão divididas em unidades de conhecimentos e competências de acordo com a faixa etária e fase de ensino: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e empatia (Brasil, 2018a).

As competências (1 a 10) são educativas porque visam orientar as instituições de educação básica a atuarem de forma integrada, definindo o caminho a seguir e, por fim, liderando o trabalho de organização das competências a serem desenvolvidas em programas educacionais relevantes para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), a quinta competência “cultura digital” consiste em compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo a comunicação e a produção e publicação de informações com autoria reconhecida.

A cultura digital, prevista pela BNCC, está enraizada nas competências de Língua Portuguesa, mas o mundo digital ainda não penetra todos os campos acadêmicos. As atividades educativas, portanto, devem ser diferenciadas e apresentadas de forma clara em todas as áreas curriculares. Amestoy, Folmer e Machado (2021) destacam a importância de criar métodos e práticas pedagógicas voltados para essa área.

Todos que fazem parte da Educação precisam repensar o seu papel com mudanças de práticas, tais como: ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem, metodologias mais ativas e diversificadas, articulação com componentes curriculares, vivências na escola, atividade de aprofundamento. Precisa-se de novas formas de avaliações e de desenvolvimento integral do professor com produções de materiais pedagógicos, Co criação de práticas pedagógicas, para que a BNCC e a Educação realmente funcionem (Amestoy; Folmer; Machado, 2021, p. 192).

A BNCC é um documento normativo que orienta a construção de currículos para todos os sistemas de ensino em unidades escolares de todo o Brasil. Isso permite que a comunidade escolar se prepare e planeje o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem.

Nesta pesquisa foram analisadas a competência 5 (cultura digital), que engloba compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. A alfabetização digital destina-se a comunicar, acessar e gerar conhecimento por meio da compreensão, utilização e criação de TDIC de forma ponderada e reflexiva (Brasil, 2018a, p. 65).

Esta competência pode tornar-se um problema quando colocada em prática, pois exige maior engajamento dos implementadores (formação contínua, inovações e novas ferramentas) na investigação didático-pedagógica, uma vez que está diretamente relacionada ao contexto atual, marcado pela necessidade de usar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Diante da pandemia (Covid-19), os professores precisaram recorrer a novos recursos na educação, o que implicou “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar [...] Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 116).

Os profissionais que trabalham em contextos práticos (por exemplo, nas escolas) não se deparam com os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm carregados com suas próprias histórias, experiências, valores e objetivos (...) (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 3). Os textos são interpretados de maneira diferente devido a histórias, experiências, valores, objetivos e interesses distintos. A questão é que os autores de textos políticos não podem controlar o significado de seus textos. As partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal compreendidas; as respostas podem ser superficiais, e assim por diante. Além disso, a interpretação é discutível. Diferentes interpretações são contestadas porque dizem respeito a interesses distintos, prevalecendo uma ou outra interpretação hegemônica, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe *et al.*, 1992, p. 22).

Costa et al. (2024) criticam a combinação dos termos “tecnologia digital” e “inovação” como sinônimos e denunciam as ameaças ao ensino de história, por exemplo, a promoção de ideias conservadoras e as correspondentes implicações para o ensino na sala de aula e para a pesquisa.

De acordo com a autora:

Os PCNs apontam para a hipervalorização do “tecnicismo educacional” em detrimento da ação dos sujeitos no tempo. As DCNEBs trazem a expressão “era digital”, estimulando a criação de métodos didáticopedagógicos e exigindo muito do que o professor poderia oferecer. Além disso, ainda nas DCNEBs, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) podem ser trabalhadas de forma transversal (Amestoy; Folmer; Machado, 2021, p. 212).

A cultura digital auxilia a metodologia de forma transversal, ou seja, permeia todas as áreas da BNCC. No entanto, foi publicada em um momento de forte instabilidade política, e o autor enfatiza o apelo emocional das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a inclusão "vaga" e sem suporte do uso do digital no trabalho adequado para um professor.

A cultura digital é frequentemente mencionada nas competências, mais especificamente na área de Linguagens da BNCC, que está inserida nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. A ideia é que os alunos participem de diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão, seja por meio de formas artísticas, corporais ou linguísticas.

A atividade humana ocorre por meio de práticas sociais mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como livros e textos escritos), a corporal, a visual, a sonora e, ao mesmo tempo, a digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

Conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos são combinados nessas interações (BNCC, 2018a). Isso está demonstrado no quadro 1 - Habilidades e Competências do documento original da BNCC (2018a).

Quadro 2 – Habilidades e Competências

ANO	Cód. Hab.	Habilidades de Língua Portuguesa	Competência Específica	Campos de Atuação Social
1º ao 5º ano	EF15LP01	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas	5	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Produção de textos (escrita

		mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.		compartilhada e autônoma); Oralidade.
1º ao 5º ano	EF15LP08	Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	5	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma); Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma); Oralidade.
1º ao 5º ano	EF12LP08	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	5	
ANO	Cód. Hab.	Habilidades de Artes	Competência Específica	Campos de Atuação Social
1º ao 5º ano	EF15AR26	Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.	5	Música; Teatro; Artes integradas.
ANO	Cód. Hab.	Habilidades de Educação Física	Competência Específica	Campos de Atuação Social
1º e 2º ano	EF12EF10	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses	5	Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças.

		elementos em distintas práticas corporais.		
3º ao 5ºano	EF35EF03	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.	5	Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018a)

Evidencia-se que as competências apresentadas pela BNCC (2018a) têm por objetivo possibilitar que os alunos utilizem diferentes linguagens para se expressarem de maneira mais eficaz sobre suas experiências, sentimentos e a forma como compreendem e percebem o mundo. Essa diretriz está relacionada à Quinta Competência (5), denominada Cultura Digital, cujo objetivo é compreender, utilizar e criar tecnologias com o intuito de comunicar e produzir informações com protagonismo e autoria.

A BNCC tem como foco atualizar o currículo nacional da educação básica, mas o mundo educacional necessita, antes disso, de premissas modernas essenciais, não apenas as novas gerações deverão conviver com práticas imateriais (Cultura Digital), mas também os professores e demais profissionais da educação precisam aprofundar sua compreensão sobre a linguagem das novas metodologias digitais. Entretanto, as políticas públicas ainda não conseguiram democratizar as aptidões e competências digitais no currículo profissional dos professores (Melo e Araújo, 2021).

Diante dos desafios impostos pela cultura digital e das diretrizes propostas pela BNCC, torna-se evidente a urgência de incorporar a perspectiva dos multiletramentos no cotidiano escolar. Os multiletramentos reconhecem que, além da linguagem verbal, há uma multiplicidade de formas de expressão e comunicações visuais, sonoras, corporais e digitais que atravessam o cotidiano dos estudantes e exigem novas formas de ensinar e aprender. A Quinta Competência Geral da BNCC, ao enfatizar a cultura digital, aponta nessa direção, propondo que os estudantes desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas também senso crítico, criatividade e autoria em contextos mediados pelas tecnologias. No entanto, para que essa proposta se concretize de forma equitativa, é imprescindível que as políticas públicas invistam

na formação docente, garantindo acesso a recursos, infraestrutura e, principalmente, ao desenvolvimento das competências digitais por parte dos professores. Assim, mais do que acompanhar as transformações tecnológicas, a escola poderá se tornar um espaço de experimentação, produção e reflexão, onde os multiletramentos sejam compreendidos como práticas socioculturais fundamentais para a cidadania no século XXI.

Esses são apenas alguns exemplos encontrados na BNCC, na próxima seção (Análise), eles serão abordados com mais detalhes.

3.2 PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO DAS TDIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DE ACORDO COM A BNCC (2018)

Com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional por falta de acesso e uso limitado das TDIC nas instituições de ensino brasileiras, a BNCC estabelece um parâmetro curricular nacional nos processos educacionais das escolas públicas e privadas para que os alunos concluam o ciclo educacional básico com aprendizagem e desenvolvimento essenciais, por meio de habilidades e competências necessárias à vida Social (Gulin, 2020).

Quando falamos do estudo dos currículos e da política educativa, devemos reconhecer que fazemos parte de uma sociedade cada vez mais tecnológica, o que nos obriga a compreender a necessidade de incluir e integrar as competências e aptidões necessárias nos currículos escolares.

Viver no contexto da sociedade da informação, onde os elementos tecnológicos digitais não podem ser ignorados ou omitidos, sob pena de perdermos contato com os elementos culturais promovidos pela cultura digital no processo de aprendizagem (Borges, Silva, Oliveira, 2023).

O currículo para a cultura digital significa pensar que "estamos no início de uma revolução que mudará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos e nos comunicamos uns com os outros " (Schwab, 2016, p. 1).

Com isso, busca-se um sistema educacional que possa ser estruturado com habilidades e competências capazes de concretizar os princípios da cidadania e da democracia na sociedade. Uma razão para isso é a capacidade de a herança social e os recursos existentes funcionarem como uma base a partir da qual o aluno possa progredir no futuro e diante do mercado de trabalho. A concepção de tal sistema requer uma postura crítica da política educacional nacional.

Porém, ao discutir a integração das TDIC ao currículo, Souza Neto e Cerny (2023) destacam que, embora existam professores no Brasil que expressem essa integração de forma mais reflexiva e criativa em seus processos pedagógicos, trata-se de casos isolados, que tendem a reagir à realidade vigente e exigem que a atual cultura digital nas escolas promova uma dinâmica escolar mais unificada, interativa e menos centrada no conteúdo. Além disso, Souza Neto e Cerny (2023, p. 9-10) argumentam que:

Embora já superada a fase mais precária de falta de infraestrutura técnica/tecnológica (*internet*, computadores etc.) a integração das TDIC ao currículo é ainda com pouca ou nenhuma visão clara, esclarecida, criteriosa e crítica sobre a função que as tecnologias podem assumir a serviço da aprendizagem, determinada em muito pela falha ou inadequada formação aos professores, ou ainda, pela falta de contextos para experimentação, avaliação e reflexão dessas tecnologias. [...] na maioria das vezes, as TDIC se apresentam de forma fragmentada, tangenciando o ensino de conteúdos escolares com espaços e tempos pré-estabelecidos, descontextualizados das complexidades dos fenômenos histórico-sociais, econômicos, políticos e culturais. Talvez, seja legítimo, compreender por que motivo teima a escola em ignorar as tecnologias e em não as considerar quando se trata de aprender. Um paradoxo que precisa ser discutido se quisermos compreender a verdadeira extensão do fenômeno da escola e sua relação com a sociedade.

O pesquisador continua relatando que o currículo da escola é limitado pelos padrões de padronização e pelos arquétipos disciplinares, enquanto tenta integrar as TDIC, o que pressupõe um currículo fluido e flexível. Quando as tecnologias digitais são efetivamente integradas ao currículo, elas não apenas apoiam o ensino, mas também passam a fazer parte integrante do processo metodológico e de construção do conhecimento do aluno (Souza Neto e Cerny, 2023).

Nos últimos anos, registraram-se progressos na integração das TDIC nos currículos escolares no que diz respeito às questões primárias do acesso digital, como podemos ver a seguir:

[...] houve mudanças paradigmáticas em relação às tecnologias, já que existem correntes extremistas, ufanistas ou céticas em relação às suas potencialidades têm sido deixadas de lado, pelo menos no tocante às aprendizagens dos estudantes. Mas, ainda são poucos e isolados os avanços no que tange à integração pedagógica das TDIC como transformadores do currículo escolar. Desse modo, não podemos deixar de pensar na articulação entre três elementos fundamentais, o estudante, o currículo e tecnologia, para que seja de forma integrada, envolvendo diferentes dimensões da aprendizagem (Souza Neto e Cerny, 2023, p.11).

Por outro lado, se houver mudanças, há que se sublinhar que a integração das tecnologias como ferramentas/instrumentos que estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico não depende apenas da implementação realizada na prática, mas também do conhecimento que

adquirimos, possuímos e construímos, atribuído a elas do ponto de vista educacional (Souza Neto e Cerny, 2023).

A partir dos conceitos abordados nesta pesquisa, identificaremos como a Quinta Competência é apresentada no material da proposta de inscrição no programa destinado aos primeiros anos do ensino fundamental, disponível no site da BNCC.

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais sustenta que:

[...] ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação como mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (Brasil, 2018a, p. 57-58).

O material disponível no site da BNCC⁴ e elaborado pelo MEC, oferece diferentes projetos para os primeiros anos, abrangendo diferentes competências, componentes curriculares e competências para a formação geral do aluno.

O primeiro projeto da área das Linguagens, “jornal, recurso para aprender gêneros textuais”, abrange as competências três (3), quatro (4) e seis (6) e tem como objetivo promover a aprendizagem dos diferentes gêneros textuais presentes no jornal. Uma oportunidade para este projeto desenvolver a habilidade número cinco é analisar e pesquisar diferentes plataformas, como jornais digitais, sites de colunas infantis, etc.

Quanto aos projetos “Juntos pela Paz: é tempo de semear”, “Nós Somos o Brasil”, “Apaixonando Leitores”, “Encanto em (Re)conto” e “Escritores Mirins”, que incentivam o diálogo, a prática da leitura e da escrita, bem como a produção textual, em geral desenvolvem as habilidades dois (2), três (3), quatro (4), seis (6) e um (1). No entanto, também é possível considerar a oportunidade de integrar a implementação da Quinta Habilidade por meio do uso de informações digitais e tecnologias de comunicação.

Para tanto, podemos citar Buckingham (2010), para quem é importante criar conexões com diferentes recursos, como, por exemplo, um jogo de computador. Durante a brincadeira, a criança realiza uma atividade de multiletramento, que inclui a interpretação e a leitura de diferentes textos, bem como o processamento de informações auditivas, envolvendo diversas

⁴ Link de acesso a BNCC elaborado pelo MEC - https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

habilidades já propostas no currículo e no projeto. Segundo a UNESCO (2017, p. 6), alfabetização é “a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e calcular, utilizando materiais impressos e escritos em diferentes contextos”.

Trabalhar os multiletramentos desde cedo em sala de aula promove um ensino colaborativo e interativo, valorizando formas mais diversas de linguagem, principalmente quando se utiliza TDIC (Rojo, 2019). Nesse processo, o professor será o mediador. Reforça-se aqui a recomendação da BNCC (Brasil, 2018b), segundo a qual o educador não precisa dominar todas as ferramentas tecnológicas, mas deve construir, com seus alunos, as possibilidades de construção do conhecimento, neste caso as de diálogo, lendo e escrevendo. Nesse sentido, Kalantzis, do *New London Group*, refere-se a uma metalinguagem multilíngue baseada em princípios de *design* quando afirmam que:

O *design* tornou-se inovação central no mercado de trabalho, bem como nas reformas escolares para o mundo contemporâneo. Professores e gerentes são vistos como designers de processos e ambientes de aprendizagem, não como chefes ditando o que os responsáveis devem se tornar, mas uma ciência do design, estudando diferentes tipos de aprendizado (Grupo de Nova Londres, 2019, p.104,).

Essa afirmação está ligada à ideia de que a aprendizagem ocorre por meio de diferentes estruturas, nas quais o professor atua como mediador de projetos de linguagem que promovem práticas de leitura e escrita em diversos formatos. Então, por que não mobilizar as competências que favorecem o uso das tecnologias digitais nesses projetos?

Cope e Kalantzis (2000) chamam a “pedagogia dos multiletramentos” de uma pedagogia do *design*, na qual os alunos internalizam os *designs* digitais existentes e, à medida que desenvolvem habilidades de leitura e análise técnica desse material (vídeos, textos, imagens, entre outros), não permanecem apenas como “usuários funcionais”, que utilizam o produto sem compreender seus mecanismos internos, mas também passam a compreender e até a produzir, resignificando o processo de aprendizagem.

Para completar a integração das TDIC no currículo, segundo Campos (2019), é muito importante incorporar um tom afetivo nas experiências de aprendizagem. Para o investigador sul-africano, a chave da aprendizagem está em projetar os próprios sentimentos, emoções e ideias no ambiente externo, para que o processo de aprendizagem se torne tangível e com o uso das tecnologias, seja possível promover essas experiências e trocas, desde que sejam adequadamente planejadas e aplicadas com eficácia.

A partir do referencial de Campos (2019), outra sugestão para práticas de leitura e escrita é permitir que os alunos pesquisem seus próprios textos, coletem dados em diferentes mídias e compartilhem seus materiais virtualmente. O professor, como mediador, proporcionará esses momentos, definindo a linha de investigação e garantindo aos alunos autonomia para escolher os textos selecionados para leitura e escrita coletivas e colaborativas.

Quando se trata de colaboração, é relevante mencionar o estudo de Burd (2007), investigador do *MIT Media Lab*, que considera que diferentes formas de colaboração podem ser potencializadas pelas tecnologias digitais, oferecendo aos estudantes a oportunidade de compreenderem que são capazes de criar modelos que representem sua forma de pensar e ver o mundo, compartilhar essas criações com outras pessoas e, assim, estabelecer conexões e desenvolver novas formas de pensar de maneira mais significativa.

Em consonância com essa afirmação, cita-se Fontana (2015, p. 73), para quem “a aprendizagem online pressupõe um paradigma educacional contrário ao paradigma individualista, hoje dominante. A educação em rede pressupõe conexão, amizade e solidariedade.”

A partir dessa pesquisa colaborativa, os alunos constroem o projeto de forma interdisciplinar, podendo criar acervos virtuais, gravar vídeos com histórias ou poemas, entre outros, e aprimorar o processo de aprendizagem do pensamento criativo e crítico. Nessa rede de relacionamentos e interações ocorre o processo de construção da aprendizagem, que segundo Moran (2018) só acontece por meio da colaboração por meio de metodologias ativas e ambientes tecnológicos.

As propostas de aprendizagem cooperativa também se baseiam no suporte teórico de Piaget (1999), para quem a cooperação é essencial para o desenvolvimento humano, pois proporciona a possibilidade de equilíbrio por meio das trocas sociais, e de Vygotsky (1991), que complementa essa ideia ao afirmar que é por meio da colaboração entre os indivíduos que ocorre a aprendizagem.

Validando o conceito de aprendizagem cooperativa por meio do uso das TDIC, Fontana (2015) afirma que essa troca de conhecimentos contribui para o desenvolvimento de competências em cada indivíduo, tais como pensamento crítico, autonomia, ética e respeito ao próximo, sendo o ciberespaço o ambiente que possibilita essa interação e a troca de conhecimentos de forma interativa.

Para desenvolver essas competências, recorreremos aos princípios da metodologia ativa de Moran (2018), que apoia o professor a ser um mediador, questionando e estimulando o

processo de aprendizagem, bem como promovendo o pensamento crítico e a reflexão dos elementos centrais da ação educativa no ensino. A cooperação e a construção de comunidades de aprendizagem estão presentes nessa abordagem. Com isso, a curiosidade pelo conhecimento e pela reflexão torna-se um motor do pensamento crítico (Freire, 1996), e as TDIC são ferramentas essenciais nesse processo.

Podemos dizer que a aprendizagem cooperativa por meio das TDIC se apresenta como um conjunto de processos nos quais as pessoas envolvidas são contextualizadas e, se esses processos forem mediados de forma eficaz, podem contribuir para ampliar a espontaneidade, a experimentação, a interação e a exploração do mundo, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, bem como valores como respeito, aceitação ao outro e empatia, na medida em que unem seus esforços para alcançar um objetivo comum (Papert, 1993).

A utilização das TDIC em sala de aula é possível, e quando presente nos primeiros anos da educação básica, contribui para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a essa etapa da escolarização.

Para serem agentes ativos no processo de aprendizagem, os alunos devem estar envolvidos em projetos educativos inovadores que contribuam não só para a organização do programa, mas também para a comunicação interpessoal e colaborativa, presencial ou online, sob a orientação de um facilitador, o que impulsiona o desenvolvimento de novas competências (Fuhr, 2019).

Assim, ao realizar planejamentos relacionados ao campo do pensamento computacional e ao mundo digital, é possível impactar o aluno em geral, trazendo o conhecimento teórico para a aplicação prática, proporcionando aos alunos situações estimulantes de forma divertida, tornando a aprendizagem ativa, criativa e, sobretudo, focada nas competências necessárias à vida (Sbc, 2019). Isso pode ser aplicado a qualquer conteúdo dos primeiros anos do ensino fundamental.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental e de abordagem metodológica qualitativa. “A pesquisa qualitativa utiliza multimétodos que podem auxiliar na investigação de estudos ligados aos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, buscando compreender os sentidos e significados destes” (Chizzotti, 2003, p. 222).

Além disso, a fase de documentação completa a pesquisa, apoiando informações encontradas em outras fontes para fortalecer a credibilidade do material (Theophilo, 2009). A pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica. Baseia-se diretamente em fontes acadêmicas e em materiais impressos e publicados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, entre outros, enquanto a pesquisa documental destaca materiais que ainda não foram publicados ou que ainda não receberam tratamento analítico suficiente, por exemplo, cartas, documentos, notas, correspondência pessoal, avisos, agendas, diários, propostas, relatórios, protocolos, estudos, avaliações, entre outros (Gil, 2002; Theophilo, 2009). Assim, a principal diferença entre pesquisa documental e bibliográfica é a natureza das fontes (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A análise documental da presente pesquisa iniciou-se pela avaliação minuciosa e preliminar de cada texto, para a escolha do objeto de análise que restringiu a pesquisa às versões do documento da BNCC (2017, 2018a). Portanto, deu-se início à análise documental propriamente dita, que consistiu no momento em que se reuniu todas as partes e elementos do problema ou referencial teórico, contexto, fatores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave (Cellard, 2008). A própria análise documental caracteriza-se por ser uma interpretação unificada que leva em consideração o tema proposto e a questão de pesquisa (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

As bases epistemológicas da BNCC foram as fontes documentais que serviram de apoio para alcançar os objetivos do presente trabalho. Outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também foram utilizados. Já a pesquisa bibliográfica buscou analisar dados publicados por diversos autores que abordam o conjunto (BNCC/Cultura Digital/Multiletramentos); dentre os principais, destacaram-se Rojo (2013a, 2013b), Rojo e Moura (2012, 2019), Coscarelli (2016a, 2019) e Lima e Santos (2023).

Após a coleta e seleção dos dados do documento, foi utilizado como método a análise de conteúdo de Bardin (2011). As etapas da técnica organizam-se em três fases que incluem: a

Pré-análise (Leitura específica da Quinta Competência da BNCC); a exploração do material (leitura dos trabalhos completos que tiveram relação com a temática); e o tratamento dos resultados.

Entende-se que a pesquisa documental estuda diretamente a origem, ou seja, o objeto de estudo do documento da BNCC (2018), cuja formulação foi amparada por outras fontes documentais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A pesquisa bibliográfica, por sua vez, buscou analisar dados publicados por diversos autores sobre esse objeto de estudo, alinhado à cultura digital, na busca de respostas para a questão-problema.

Para que se possa caracterizar, analisar e elaborar uma síntese coerente do conhecimento teórico em que o trabalho se insere, dispõe-se de uma série de ferramentas metodológicas que podem ser utilizadas em favor do desenvolvimento de pesquisas. A escolha dessas ferramentas deve ser baseada em fatores relacionados à natureza do objeto de pesquisa, bem como “[...] o que determina como trabalhar é o problema que se quer resolver: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar” (Goldenberg, 1997, p. 14).

Porém, quanto ao caminho metodológico escolhido pelo pesquisador, Lüdke e André (2018) destacam que, para realizar uma pesquisa, independentemente da natureza, é essencial examinar de perto o conhecimento teórico de um determinado tema, bem como comparar os dados, evidências e informações coletadas.

Nestes termos, e reconhecendo os diferentes tipos de pesquisa que orientam a investigação, escolhemos a análise documental como caminho metodológico do nosso trabalho, por ser uma ferramenta de análise utilizada em diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais que permite o conhecimento de um objeto de pesquisa, cujo significado é permeado pela contextualização histórica e sociocultural.

Diante das propostas apresentadas, este capítulo apresenta a metodologia que norteia a presente dissertação, pois a orientação ao leitor quanto ao caminho metodológico proposto nesta pesquisa é essencial para fortalecer a análise, a reflexão e as inquietações sobre o tema escolhido. Além disso, como esta pesquisa se propõe a analisar a BNCC (Brasil, 2018a) a partir de sua Quinta Competência, dos eixos de multiletramentos e das tecnologias digitais, este capítulo oferece reflexões sobre os procedimentos analíticos proporcionados pela análise documental.

Embora saibamos que a pesquisa documental está muito próxima da pesquisa bibliográfica, podemos considerar que a diferença essencial entre as duas está na natureza das fontes, como indica Gil (2002) no trecho a seguir:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Gil, 2002, p. 51).

Por outro lado, quanto aos tipos de pesquisa, Oliveira (2007) afirma que, em termos de pesquisa bibliográfica, o objetivo principal é colocar o pesquisador em contato com as obras e documentos que tratam do tema de pesquisa selecionado. Nesse sentido, o autor destaca que “[...] o mais importante para quem opta pela pesquisa bibliográfica é garantir que as fontes a serem pesquisadas já sejam conhecidas como campos científicos” (Oliveira, 2007, p. 69). Quanto à análise documental, Oliveira (2007) diz que “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam qualquer tratamento científico, como relatórios, artigos de jornais, revistas, cartas, filmes, fotografias, entre outros materiais promocionais” (Oliveira, 2007, p. 69).

Seguindo esse viés, como explica Oliveira (2007), entendemos que as fontes primárias são aquelas que representam os dados originais com os quais o pesquisador entra em contato para fins de análise. Embora as fontes secundárias consistam em informações já abordadas por outros pesquisadores, nesses casos, elas são de domínio público.

Em resumo, a pesquisa caracteriza-se como documental, com abordagem metodológica qualitativa. A abordagem qualitativa é definida por Gerhardt e Silveira (2009) como aquela cuja preocupação não é a representação de dados quantitativos, mas sim aprofundar a compreensão de um tema social. Portanto, seu objetivo é “explicar por que as coisas acontecem, propor o que deve ser feito, sem, contudo, quantificar valores ou trocas simbólicas, nem ser submetida ao teste dos fatos”. Essa abordagem proporciona uma melhor compreensão da aprendizagem significativa e seu uso no ensino de história.

Os dados foram coletados em um (1) ano, a partir do segundo semestre de 2023, sendo realizados no município de Rio Branco – Acre. As bibliografias foram consultadas fisicamente e on-line e as informações foram catalogadas de acordo com diferentes temas de pesquisa, desde a aprendizagem significativa até o uso das tecnologias no ensino. O parâmetro de análise bibliográfica foi a BNCC, que utilizou como base o referencial teórico composto por artigos eletrônicos, livros, dissertações e teses, considerados elementos críticos. Foi realizada uma

busca de conteúdo nas bases de dados eletrônicas Scielo, Google Acadêmico (GA) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os seguintes descritores: Cultura Digital, BNCC, Multiletramentos, Tecnologias na Educação.

Para análise dos dados obtidos no estudo foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011), que seguiu três etapas principais: 1) Análise preliminar; 2) conhecimento do material e 3) processamento, justificação e reinterpretação dos resultados. Na discussão e análise dos dados apresentados, foram consideradas as seguintes categorias temáticas: BNCC e a cultura digital na educação. Para concretizar os objetivos traçados, foram introduzidas referências comuns, como o estudo e a análise da Competência 5 (Cinco), denominada Cultura Digital, bem como todas as citações ou sinônimos relacionados ao documento da BNCC (2018a).

A discussão e análise do material também exigiram embasamento teórico fundamentado na cultura digital da BNCC (2018a), juntamente com seus sinônimos e demais aspectos do referido documento, o que gerou questionamentos sobre a necessidade da cultura digital na massa abordada na área de linguagem em 2018, entre outros aspectos.

A discussão e análise dos dados baseiam-se na BNCC, na Cultura Digital (2018a), bem como nos sinônimos e outros aspectos do texto acima mencionado. É claro que não é apenas uma disciplina que utiliza esse conhecimento, mas sim que todas as disciplinas devem incorporar recursos de transferência de conhecimento por meio da tecnologia digital.

5 ANÁLISE DAS TDIC E DOS MULTILETRAMENTOS NA BNCC

Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Trata-se de um documento normativo nacional que define os núcleos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos pelos alunos da educação básica, incluindo conteúdos, competências e habilidades. O documento está dividido em cinco capítulos: introdução, estrutura da BNCC, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em suas seiscentas páginas (600), a BNCC separa nas quatrocentas e três (403) páginas para a educação básica (ensino fundamental), da página 57 a 460 foram citadas vinte e uma (21) vezes o termo Cultura Digital, quatro vezes (4) multiletramentos e duzentos e sessenta (260) tecnologia. A quantidade de citação voltados para cultura digital nos anos iniciais estão distribuídas pela base conforme tabela a seguir:

Quadro 3 – Citações relacionadas a cultura digital

Etapa da BNCC	Disciplina/ área	Número de citações dentro da BNCC	Página
Ensino Fundamental	O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica	3	61
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	69
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	3	70
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	2	72
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	73

Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	75
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	2	85
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	87
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	138
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	141
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	151
Ensino Fundamental	Linguagens – língua portuguesa	1	157
Total de aparições na etapa do Ensino Fundamental anos Iniciais.		18	

Fonte: BNCC (2018)

É válido mencionar, que outras nomenclaturas que estão dentro da cultura digital, também são citadas, conforme o quadro 4.

Quadro 4 – Outras nomenclaturas dentro da cultura digital

Etapa da BNCC	área	Número de citações dentro da BNCC	Palavra
Ensino Fundamental	Linguagens	1	Tecnologia Digital
Ensino Fundamental	Linguagens	62	Digital
Ensino Fundamental	Linguagens	4	TDIC
Ensino Fundamental	Linguagens	5	Multimidiático
Ensino Fundamental	Linguagens	260	Tecnologia

Fonte: BNCC (2018)

A BNCC, em sua introdução, apresenta dez competências gerais da educação básica, conforme mostrado na Figura 5. Uma delas, a Competência 5, é específica para a questão do uso das tecnologias e corresponde à “Cultura Digital”, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 5 - As 10 competências gerais da BNCC

Nº	Descrição
1	Valoriza e utilizar os conhecimentos historicamente construído 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.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais as mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora o 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 e produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocritica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos. com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes. identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

	flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
--	---

Fonte: BNCC (2018)

5.1 ORIENTAÇÕES DA BNCC ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

De acordo com a competência 5, o discente deve:

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, 2017).

Segundo essa competência, os discentes devem aprender a utilizar as TDIC de forma crítica, significativa, ponderada e ética, o que demonstra alinhamento com a perspectiva crítica da proposta. Muitas vezes, ao longo do texto central, as TDIC e a alfabetização digital aparecem associadas às palavras “crítico”, “reflexivo”, “significativo” e “ético”, quase constituindo um protocolo ao abordar esse tema.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), ao tratar da Quinta Competência no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), propõe uma abordagem que visa desenvolver no aluno não apenas a habilidade técnica de utilizar ferramentas digitais, mas também a capacidade de refletir criticamente e de forma ética sobre seu uso nos contextos social, pessoal e coletivo. O trecho da BNCC destacado enfatiza a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, integrando essas práticas ao contexto escolar. Ao longo do desenvolvimento dessa competência, espera-se que os estudantes possam se comunicar, acessar e disseminar informações, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria nas diversas dimensões de suas vidas.

De acordo com os estudos de Rojo e Moura (2012), essa competência da BNCC pode ser analisada sob a ótica das necessidades de adaptação pedagógica frente às mudanças no contexto digital e às exigências de formação crítica para o uso das tecnologias. Rojo (2013a) defende que a educação precisa ir além da simples utilização de ferramentas digitais; é necessário que os alunos compreendam as implicações dessas tecnologias em sua vida social,

no mercado de trabalho e em sua própria identidade. Rojo e Moura argumentam que as tecnologias não devem ser apenas consumidas, mas também refletidas e apropriadas de maneira consciente (Rojo e Moura, 2012).

Já para Coscarelli (2019), as tecnologias digitais não devem ser vistas apenas como ferramentas instrumentais ou utilitárias no processo educacional. A autora enfatiza a necessidade de uma integração pedagógica profunda das tecnologias, na qual os alunos são incentivados a usar as ferramentas digitais não apenas para buscar informações, mas também para produzir conteúdos, colaborar com outros e transformar suas realidades sociais. Essa perspectiva está alinhada com o que a BNCC propõe ao ressaltar o uso das tecnologias para resolver problemas e exercer protagonismo.

Coscarelli também aponta que, ao integrar as tecnologias digitais na educação, os educadores devem estar atentos à dimensão crítica do uso dessas ferramentas, assegurando que os alunos compreendam os impactos sociais, culturais e éticos das tecnologias. Essa reflexão crítica é central para a formação de indivíduos capazes de não apenas consumir informações, mas também de agir eticamente e com responsabilidade no ambiente digital. Essa visão de utilização crítica das tecnologias converge diretamente com o que a BNCC propõe ao especificar que o uso das tecnologias deve ser realizado de forma ética e reflexiva (Coscarelli, 2016a).

A autora ainda comenta sobre a complexidade de aprendizagem:

Tudo isso pode parecer muito complexo para uma criança em fase de alfabetização, mas elas podem se beneficiar muito do uso do computador para escrever e para buscar informações, para fazer gravações, para acessar e para produzir materiais de diversos tipos, para os mais diversos propósitos. Com o auxílio do professor, que vai planejar os desafios num crescendo do grau de dificuldade ao longo do percurso escolar, essas crianças vão se familiarizando e desenvolvendo as habilidades requeridas para o seu letramento, incluindo aí o letramento digital (Coscarelli, 2019, p. 36).

Além disso, Coscarelli (2019) enfatiza a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de criar e transformar conteúdos digitais, com um olhar voltado para a produção e disseminação de informações de forma colaborativa e autoral. A autora defende que o aluno deva ser um agente ativo de sua formação, utilizando as tecnologias digitais para expressar suas ideias, resolver problemas reais e engajar-se de maneira protagonista nas diferentes dimensões de sua vida, tal como descrito na BNCC.

A autora acima destaca que as tecnologias digitais desempenham um papel crucial na transformação das relações de poder, sendo fundamentais para o exercício de autoria e

protagonismo dos indivíduos na sociedade. A Quinta Competência proposta pela BNCC, ao incentivar a criação de tecnologias e o uso crítico delas, busca justamente que os alunos não se limitem a ser consumidores passivos de informação, mas que se tornem também produtores e disseminadores de conhecimento, sempre com postura ética e reflexiva. Nesse sentido, o que ela propõe em seus estudos dialoga diretamente com a BNCC, pois também aponta que as habilidades digitais devem ser orientadas por uma ética do uso, na qual o sujeito esteja consciente das implicações do que compartilha, cria e divulga no ambiente digital (Rojo, 2018, p. 72).

A competência da BNCC, portanto, está alinhada ao que Rojo (2018), Pesce e Jardim (2017, p. 7-9) sugerem como fundamental na educação contemporânea: o empoderamento digital do aluno, que não deve apenas consumir conteúdos, mas também participar ativamente da criação e disseminação de informações.

Essa postura ativa envolve uma compreensão das tecnologias não como meros instrumentos, mas como ferramentas de transformação social e pessoal, elementos que constituem uma nova cidadania digital (Rojo, 2019).

As primeiras manifestações da cultura digital na BNCC situam-se na parte da base que está ligada ao ensino no âmbito do ensino fundamental. Aprofundando-se neste tema, a BNCC introduz o conceito de mudanças sociais promovida pela cultura digital:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (Brasil, 2017, p.60).

A BNCC destaca que o envolvimento dos alunos na cultura digital permitiu-lhes transitar de um papel passivo e receptivo para um papel mais ativo, de autor e protagonista. Além disso, destacam-se a multimodalidade, a fugacidade e o imediatismo das informações e transformações identificadas pela base como antagônicas à tradição e às práticas da cultura escolar no que se refere à erudição e ao conhecimento, em contraste com a cultura jovem:

superficial, sintética, imediata e transitória. Nesse ponto, o documento demonstra uma posição alinhada à perspectiva conservadora.

Interpreta-se que, embora a base não apresente referências à “cultura digital”, o conceito dialoga com a ideia de cultura cibernética (Lévy, 1999). Assim a BNCC adota uma posição propositiva, afirmando que:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2017, p. 61).

Atualmente, a BNCC considera que a escola tem a responsabilidade de educar os alunos para compreenderem e pensarem criticamente sobre as informações que recebem por meio das TDIC. Por outro lado, afirma que as instituições de ensino também devem adotar as formas de linguagem características da cultura digital, descobrir suas potencialidades e educar os alunos para o uso democrático dessas tecnologias e para a participação consciente nesse espaço.

Entre as orientações e reflexões sobre as competências de aprendizagem de linguagem no ensino fundamental, o debate sobre as TDIC é cada vez mais frequente:

[...] o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares das últimas décadas, atualizando-os em relação às transformações das práticas de linguagem devidas às tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2017, p. 67).

Quando se trata do assunto, a base adota uma postura alinhada à perspectiva não-julgadora:

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 (Brasil, 2017, p. 68).

Atualmente, a BNCC considera que a escola tem a responsabilidade de educar os alunos para compreenderem e pensarem criticamente sobre as informações que recebem por meio das TDIC. Por outro lado, afirma que as instituições de ensino também devem adotar as formas de linguagem características da cultura digital, descobrir suas potencialidades e educar os alunos para o uso democrático dessas tecnologias e para a participação consciente nesse espaço.

Além disso, quando se propõe a utilização das TDIC no ensino, parece ignorar a estrutura precária que muitas escolas enfrentam no país, bem como a falta de preparo do corpo docente para tais fins. Imediatamente após, é feita a seguinte pergunta:

Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (Brasil, 2017, p. 68)

Na sequência, a questão é respondida:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença (Brasil, 2017, p. 68).

No presente trecho, a BNCC assume um posicionamento claramente alinhado ao proposto pela perspectiva crítica, haja vista as ameaças que ganham espaço na cultura digital e a necessidade de que as instituições de ensino ocupem esse espaço de forma ética, crítica e responsável, combatendo o avanço da desinformação e do discurso de intolerância na cultura digital.

Ao final deste raciocínio, a BNCC sublinha:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc (Brasil, 2017, p. 69).

Em relação à demanda cognitiva da atividade de leitura, que deverá aumentar gradativamente de acordo com cada etapa da BNCC apresentada em diferentes áreas, dentre as quais se destaca a consideração da cultura digital e das TDIC (Brasil, 2017, p. 75). Embora os dois termos apareçam juntos, atualmente não há uma análise aprofundada sobre eles.

Por fim, a BNCC destaca que a cultura digital e as TDIC permeiam todos os campos de atuação na área das línguas no ensino fundamental, quais sejam: o campo do cotidiano da vida, o campo artístico e literário, o campo dos estudos e pesquisas de práticas linguísticas e o campo das práticas públicas de vida. Segundo a BNCC: “A cultura digital permeia todos os campos, criando ou modificando gêneros e práticas. Por isso, optamos por um tratamento transversal da cultura digital e também das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que se apresentam” (Brasil, 2017, p. 85).

Além disso, na BNCC, ainda no Ensino Fundamental, mas no campo das humanidades, a TDIC aparece entre as competências específicas da seguinte forma:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2017, p. 357).

Esta é claramente uma visão que se insere numa perspectiva não crítica, que considera apenas a importância do domínio técnico dessas tecnologias. Ainda nas Humanidades, o termo aparece, mas desta vez nas competências que os alunos do 5º ano devem desenvolver na disciplina de História: “Analisar as transformações das relações políticas locais e globais decorrentes do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação digital” (Brasil, 2017, p. 433). Desta vez, o assunto é apresentado de forma isolada, sem elaboração, como se fosse apenas uma formalidade a ser cumprida.

A BNCC volta ao tema abordando a aprendizagem de linguagem e suas tecnologias, enfatizando a importância de os alunos explorarem diferentes formas de linguagem:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2017, p.486).

Neste ponto, propõe-se explorar diferentes linguagens, tendo em mente que elas estão, agora, em diálogo contínuo, especialmente devido à expansão das TDIC. Posteriormente, o termo continua sendo utilizado.

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

Nesta passagem, as TDIC são tratadas como dados, cabendo à escola se adaptar a elas, ressaltando que esse campo desperta o interesse e a identificação dos alunos, abrindo mão de qualquer problematização crítica. A seguir, a BNCC volta a elencar as possibilidades de utilização das TDIC, ao destacar seu impacto na comunicação:

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 2017, p. 487, 488).

Logo na sequência a base apresenta uma postura alinhada com a perspectiva crítica propositiva, considerando as problemáticas que envolvem o uso das TDIC e ressaltando o papel da escola para reverter estes possíveis malefícios:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (Brasil, 2017, p.488).

Concluindo sobre linguagens e suas tecnologias, as TDIC encontra-se também na sétima competência, que fala sobre:

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).

Esta competência centra-se na forma como as práticas linguísticas em ambiente digital modificaram o espaço linguístico em diferentes áreas de ação social.

é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.), mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (Brasil, 2017, p. 496).

A presença das TDIC e da cultura digital na BNCC é recente, e seu desenvolvimento, aliado às práticas docentes e à estrutura escolar, continua sendo um desafio. O documento apresenta uma contradição: os pontos de vista relacionados às TDIC correspondem a perspectivas distintas, crítica, não crítica ou propositiva, sendo a primeira predominante. No entanto, avança-se na perspectiva crítica-propositiva, especialmente no campo das linguagens e suas tecnologias.

Pesquisadores destacam a necessidade de um investimento mais robusto no uso de tecnologias e no letramento digital, bem como na capacitação dos professores. Leffa (2005b) e Rojo (2013a), por exemplo, afirmam que a principal barreira para a integração das tecnologias na educação no Brasil está vinculada à formação dos docentes, especialmente devido à ausência de programas de formação continuada.

O contexto de ensino no qual uma das pesquisadoras atua é privilegiado se comparado à maioria dos contextos brasileiros, pois a rede municipal de ensino de Assis/SP oferece infraestrutura digital (computador, lousa digital e internet) em aproximadamente oitenta por cento das salas de aula. Assim, tal cenário possibilita a inserção, nas aulas de LI, de atividades multimodais. O que nos falta é uma formação continuada e encontros com demais professores da rede de ensino com o objetivo de trocar experiências e de estudar propostas de desenvolvimento de letramento digital (Fransisco e Parisotto, 2022, p. 23)

Para muitos professores este é um grande desafio e há uma grande falta de investimento na formação de docentes para a utilização destas tecnologias, além disso, ainda falta investimento na estrutura escolar (Hissa, 2020). A BNCC tem criado continuamente inúmeras listas de oportunidades e ferramentas digitais para uso nas escolas: *podcasts*, *vlogs*, *blogs*, jogos, tutoriais, entre outros. Porém, a BNCC parece não levar em conta a insegurança de recursos, que é a realidade de muitas escolas no Brasil.

A BNCC reforça a necessidade de os estudantes desenvolverem uma atitude crítica, ponderada, ética e significativa em relação às tecnologias digitais. Essas quatro palavras constituem quase um protocolo que acompanha frequentemente os termos TDIC e cultura

digital no texto. Contudo, a base não aprofunda o debate sobre como seria essa posição crítica, ponderada, ética e significativa.

Em relação à “atitude crítica, ponderada, ética e significativa”, Rojo e Barbosa (2015) enfatizam que é fundamental que os alunos sejam estimulados a refletir sobre o poder das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, tanto em relação ao uso pessoal quanto ao coletivo. No livro *Tecnologias para aprender*, Coscarelli (2016a) propõe que o ensino deve ir além da simples utilização das ferramentas digitais. Deve também incluir discussões sobre questões como privacidade, segurança digital, ética no ambiente online e as implicações do uso indiscriminado das tecnologias para a sociedade. Coscarelli sugere que a reflexão sobre essas questões deva fazer parte integrante do currículo, o que se alinha à proposta da BNCC de que os alunos desenvolvam uma postura crítica e ética diante das TDIC.

Por exemplo, Coscarelli (2016c, p. 78) menciona que as tecnologias digitais têm o potencial de promover uma “educação para a cidadania digital”, na qual o aluno não apenas adquire competências técnicas, mas também é formado para agir com responsabilidade no ambiente digital. Esse enfoque sugere que, ao adotar uma postura crítica, ponderada e ética, os alunos devem ser encorajados a compreender como suas ações no espaço digital afetam os outros e a sociedade como um todo.

Enquanto a BNCC coloca uma ênfase geral na necessidade de uma atitude crítica, ética e reflexiva em relação às tecnologias digitais, ela não apresenta uma definição detalhada de como promover essa reflexão dentro do contexto escolar. A base apenas estabelece que essas atitudes são essenciais, mas deixa em aberto os caminhos específicos para o desenvolvimento dessas competências.

Coscarelli (2019), por outro lado, oferece uma visão mais prática e detalhada sobre como as tecnologias podem ser utilizadas para fomentar essa postura crítica e ética. A autora propõe uma abordagem pedagógica que envolve os alunos não apenas no uso das tecnologias, mas também em discussões e reflexões sobre as implicações desse uso nos contextos social e cultural.

A proposta da BNCC para o componente curricular de linguagem enfatiza uma abordagem focada em experiências que contribuam para a ampliação da alfabetização, permitindo que os alunos participem de forma significativa e crítica nas diferentes práticas sociais.

As práticas linguísticas contemporâneas, segundo o documento da BNCC (Brasil, 2018a), incluem não apenas novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e

multimídia, mas também novas formas de produção, configuração, disposição, reprodução e interação no mundo.

Novas ferramentas de edição de texto, áudio, fotos e vídeos trouxeram acessibilidade à produção e à entrega de textos multissemióticos, disponíveis a todos nas redes sociais e em outros ambientes da *internet*. Além disso, não é possível apenas acessar diversos conteúdos em diferentes mídias, mas também produzir e publicar fotos, vídeos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas, livros digitais, entre outros recursos.

Coscarelli (2016b) reforça que a utilização de tecnologias digitais deve ser orientada por um trabalho pedagógico que favoreça a produção de textos multissemióticos, ou seja, textos que não se limitem a uma única forma de expressão, mas que envolvam combinações de texto, imagens, sons e vídeos. Para a autora, o processo de criação e publicação de conteúdos em diferentes plataformas digitais, como *blogs*, redes sociais, vídeos e *podcasts*, representa uma nova maneira de aprender, pois envolve o aluno de forma ativa, permitindo-lhe experimentar, criar e compartilhar seus próprios conhecimentos (Coscarelli, 2019).

Além disso, Coscarelli discute a importância de os educadores guiarem os alunos na utilização dessas ferramentas de forma crítica, estimulando a reflexão sobre o uso ético e responsável das tecnologias, bem como a valorização de diferentes perspectivas culturais e sociais. Esse aspecto pedagógico é crucial para que os alunos não apenas usem as ferramentas de maneira técnica, mas também compreendam suas implicações sociais e culturais. Destaca-se, ainda, a necessidade de que as atividades propostas envolvam múltiplas modalidades da linguagem digital, texto, imagem, som e hiperlinks, para que os alunos desenvolvam um letramento digital crítico, ou seja, a habilidade de interpretar, avaliar e produzir conteúdos digitais de forma contextualizada e consciente.

Na prática, isso significa que o aluno não apenas aprende a criar uma apresentação digital ou a usar aplicativos, mas também reflete sobre quais vozes estão sendo privilegiadas naquele espaço digital e quais estão ausentes, bem como sobre os efeitos dessas escolhas na formação de significados e na construção do conhecimento.

Em resumo, o papel do professor, conforme Coscarelli, vai além da mediação técnica: ele deve ser o articulador de uma cultura digital crítica na escola, orientando os alunos para uma relação madura com a tecnologia técnica, sim, mas sobretudo reflexiva, ética e socialmente sensível.

A convergência entre a BNCC e a obra de Coscarelli dá-se no fato de ambas reconhecerem as novas ferramentas digitais como um meio importante para a construção de

conhecimentos mais significativos e diversificados. Tanto a BNCC (Brasil, 2018a) quanto Coscarelli (2019) veem as tecnologias não apenas como um meio de acesso, mas principalmente como uma oportunidade para que os alunos se expressem de maneira criativa e desenvolvam um pensamento crítico.

A BNCC valoriza o uso de ferramentas de edição e produção como forma de ampliar o repertório linguístico dos alunos e fomentar suas capacidades de expressão, já que os estudantes, ao criar e compartilhar conteúdos como vídeos, podcasts e infográficos, entre outros, estão desenvolvendo novas formas de comunicação. Coscarelli (2016c), por sua vez, vai além, enfatizando a necessidade de uma orientação pedagógica que permita ao aluno compreender as implicações do uso dessas ferramentas em termos de autoria, ética e cidadania digital, promovendo uma formação crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias no cotidiano.

Ao integrar a BNCC e as propostas de Coscarelli sobre as TDIC, fica evidente que o uso das novas tecnologias vai muito além da mera utilização de ferramentas digitais voltadas ao consumo de conteúdo. Ambas as abordagens enfatizam a importância do desenvolvimento de competências que envolvem a produção de textos multissemióticos, o uso de diferentes linguagens para comunicar ideias e, acima de tudo, o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e responsável no uso dessas tecnologias.

A BNCC sugere a importância de um aprendizado significativo que aproveite as possibilidades das tecnologias digitais, enquanto Coscarelli (2016c) oferece uma orientação pedagógica mais detalhada sobre como esse processo pode ser conduzido de maneira reflexiva, criativa e ética.

A seguir vejamos um trecho da BNCC onde relata sobre progressão dos conhecimentos pela consolidação das aprendizagens e ampliação das práticas de linguagem:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Brasil, 2018a, p. 61).

No trecho da BNCC mencionado, há preocupação em garantir que as aprendizagens dos alunos se baseiem na consolidação dos conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo em que se amplia a experiência estética e intercultural das crianças. Além disso, a BNCC destaca que, ao longo do Ensino Fundamental, o estudante amplia sua autonomia intelectual, suas capacidades

de compreensão das normas sociais e seu interesse pela vida social, o que o permite lidar com sistemas mais amplos, incluindo as relações com a natureza, a história, a cultura e as tecnologias.

Essa visão implica uma progressão no desenvolvimento das habilidades e competências do estudante, à medida que ele se torna mais capaz de compreender e interagir com esses sistemas mais complexos.

Nesse contexto, as tecnologias desempenham um papel fundamental, pois permitem que o aluno interaja com uma gama diversificada de conteúdos e mídias e também proporcionem novas formas de expressão e interação social. As TDIC, nesse sentido, não são apenas ferramentas de acesso ao conhecimento, mas também meios de construção ativa de significados e reflexão sobre o mundo.

Rojo e Moura (2012) discutem como as tecnologias podem ser integradas ao currículo de maneira a promover o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral dos alunos. Os autores afirmam que o uso das TDIC pode contribuir para a construção de um conhecimento mais colaborativo, criativo e reflexivo, o que é central para o desenvolvimento das habilidades apontadas pela BNCC.

Rojo e Moura (2019) destacam a importância da integração das tecnologias nas práticas pedagógicas, considerando os interesses, as expectativas e as necessidades dos alunos. As ferramentas digitais são vistas como recursos que ampliam as possibilidades de expressão dos estudantes, ajudando-os a articular e comunicar seus conhecimentos de maneira mais eficaz, seja em formato textual, visual ou sonoro. Nesse sentido, o uso de recursos digitais na criação de conteúdos, como *blogs*, *podcasts* e vídeos, pode fomentar maior autonomia intelectual, permitindo que os estudantes explorem novas formas de comunicação e se apropriem de diferentes linguagens multimodais (p. 79).

Além disso, Rojo e Moura (2019) enfatizam que o uso das tecnologias não deve ser encarado de forma isolada, mas sim como parte de uma abordagem pedagógica que leve em conta o contexto sociocultural e os desafios que os alunos enfrentam. A autora e o autor propõem que o ensino seja pautado por uma pedagogia da autonomia, na qual os estudantes são incentivados a usar as tecnologias de maneira reflexiva, criando, compartilhando e debatendo ideias de forma ética e responsável.

Esse enfoque coincide com a proposta da BNCC de que os estudantes devem ampliar sua compreensão de si mesmos e do mundo por meio da interação com diferentes linguagens e do uso das tecnologias. Rojo e Moura acrescentam que, ao integrar as tecnologias de maneira

reflexiva, os estudantes não apenas ampliam sua autonomia intelectual, mas também desenvolvem uma postura crítica em relação ao uso dessas ferramentas no cotidiano.

A BNCC e os livros de Rojo e Moura (2012; 2019) convergem na ideia de que a aprendizagem deve ser progressiva, envolvendo a ampliação das práticas de linguagem e a formação de uma postura crítica e reflexiva em relação ao mundo social, histórico, cultural e tecnológico. Ambas as abordagens reconhecem que, ao longo do Ensino Fundamental, o aluno deve desenvolver habilidades que o capacitem a lidar com sistemas mais amplos, compreendendo as relações entre os sujeitos, as tecnologias, a natureza e a sociedade.

Além disso, tanto a BNCC quanto os autores destacam a importância da experiência estética e intercultural, que se amplia por meio do uso das tecnologias, permitindo que os alunos se conectem com diferentes expressões culturais e sociais.

A proposta da BNCC de considerar os interesses e as expectativas dos alunos, ao mesmo tempo em que se leva em conta o que eles ainda precisam aprender, também se reflete no trabalho de Rojo e Moura (2019), que defendem uma abordagem pedagógica personalizada e contextualizada, que respeita as particularidades de cada estudante, promovendo sua autonomia e capacidade de expressão. Isso inclui o uso das tecnologias como meio de ampliar a capacidade de expressão e de interação com múltiplos contextos, que vão desde as práticas culturais até a participação cidadã no ambiente digital. Partindo desse viés, apresenta-se o trecho a seguir:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (Brasil, 2018, p. 61).

O trecho da BNCC citado, que discute as mudanças sociais impulsionadas pela cultura digital e o protagonismo dos jovens nessa dinâmica, aponta para o uso crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) e como elas impactam a interação dos estudantes com o conhecimento, a informação e o mundo social.

O trecho da BNCC mencionado reconhece que as tecnologias digitais têm transformado profundamente as formas de interação, comunicação e produção de conhecimento. As

ferramentas digitais, como computadores, telefones celulares e *tablets*, permitiram que os jovens deixassem de ser apenas consumidores de conteúdo e passassem a engajar-se ativamente na produção e circulação de informações, atuando como protagonistas da cultura digital. Esse protagonismo, ao mesmo tempo que amplia as possibilidades de expressão e acesso à informação, também introduz desafios, como o imediatismo das respostas, a superficialidade das análises e a predominância de formas de expressão mais sintéticas (como imagens e vídeos), em detrimento de formas argumentativas mais aprofundadas, tais como aquelas exigidas na vida escolar.

Rojo (2013a, 2013b, 2013c), em suas obras sobre as tecnologias digitais na educação, explora como as novas formas de comunicação impactam a aprendizagem e a construção de significados. A autora enfatiza que a cultura digital não se limita ao uso das tecnologias, mas envolve uma mudança nos modos de interação dos indivíduos com a informação. Bagno defende que a escola precisa considerar essa realidade e não apenas transmitir conteúdos, mas também formar alunos capazes de lidar com as novas linguagens e formas de expressão que emergem nesse contexto (Bagno, 2023).

Em seus estudos, Rojo e Barbosa apontam que a produção multimodal e a interação em rede não devem ser vistas como obstáculos, mas sim como oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de argumentação e reflexão (Rojo e Barbosa, 2015, p. 123). As autoras argumentam que a escola deve ensinar os estudantes a navegar criticamente nesse ambiente digital, a reconhecer as características das informações que consomem e a produzir conteúdo de maneira mais crítica e reflexiva, desenvolvendo, assim, um pensamento mais profundo e analítico.

Pesce e Bruno (2016) destacam que a produção multimodal e a interação em redes digitais não devem ser encaradas como entraves ao processo educativo, mas sim como possibilidades para a construção de novas formas de argumentação e reflexão. Segundo os autores, a escola contemporânea precisa assumir o compromisso de ensinar os estudantes a atuar criticamente nesse ambiente digital, capacitando-os a reconhecer as características e intencionalidades dos conteúdos que consomem. Nesse sentido, a formação escolar deve contemplar não apenas a leitura crítica das informações disponíveis, mas também a produção de conteúdos que demonstrem reflexão e análise aprofundada, favorecendo o desenvolvimento de um pensamento mais crítico e autônomo.

Tanto a BNCC quanto Rojo e Barbosa (2016), Pesce e Bruno (2015) reconhecem a necessidade de formar alunos críticos e reflexivos em relação ao uso das tecnologias. No

entanto, há desafios destacados, especialmente relacionados à superficialidade das interações digitais e à efemeridade das informações, que tendem a privilegiar respostas rápidas e imagens simplificadas, em detrimento de argumentações mais elaboradas.

Esse contraste entre o mundo digital e as exigências da vida escolar, que demandam análises profundas e argumentações bem fundamentadas, é um ponto de tensão que a BNCC aponta e que Rojo também observa como desafio para a educação contemporânea.

A principal convergência entre as duas abordagens está na necessidade de mediação pedagógica para garantir que os alunos utilizem as tecnologias digitais de maneira crítica e reflexiva. A BNCC, ao tratar do desenvolvimento da autonomia intelectual e da compreensão de normas, sugere que, no Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de lidar com os desafios do mundo digital, sem deixar de lado as competências mais tradicionais, como a capacidade de argumentar de forma estruturada e profunda.

Por outro lado, Rojo e Barbosa (2015) oferece uma perspectiva pedagógica que enfatiza a necessidade de integração crítica das tecnologias, ao mesmo tempo que defende a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a produção de conteúdos multimodais de maneira ética e significativa. Ela sugere que o ensino deve ser contextualizado e levar em conta as características da cultura digital, trabalhando com os alunos para que se tornem protagonistas de sua aprendizagem, mas também críticos das dinâmicas digitais que eles experimentam.

Pesce e Bruno (2016) ressaltam a importância da mediação pedagógica para que o uso das tecnologias digitais pelos estudantes ocorra de maneira crítica e reflexiva. Para os autores, é fundamental que a formação escolar contemple tanto o desenvolvimento da autonomia intelectual quanto a compreensão de normas, de modo que os alunos sejam capazes de enfrentar os desafios do mundo digital sem abandonar competências mais tradicionais, como a argumentação estruturada e consistente. Além disso, Pesce e Bruno (2016) defendem a necessidade de integrar criticamente as tecnologias aos ambientes de aprendizagem, promovendo a produção ética e significativa de conteúdos multimodais. Segundo eles, o ensino deve ser contextualizado, considerando as características específicas da cultura digital e incentivando os estudantes a assumirem o protagonismo em seus processos de aprendizagem, sem perder a capacidade crítica diante das dinâmicas digitais que permeiam suas experiências.

A análise do trecho da BNCC, em conjunto com os estudos de Rojo e Barbosa (2015) e Pesce e Bruno (2016), revela um cenário educacional no qual as tecnologias digitais desempenham um papel central, não só como ferramentas de comunicação, mas também como meios para o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e ética. A Quinta Competência

da BNCC, ao valorizar o uso de diferentes linguagens, reforça a necessidade de que a escola prepare os alunos para lidarem com as exigências do mundo digital, sem perder de vista a profundidade das análises e a complexidade dos argumentos. Rojo complementa essa perspectiva ao sugerir que a educação deve ser mediada para fomentar o uso das tecnologias de maneira mais reflexiva e crítica, favorecendo a formação de cidadãos digitais conscientes e criativos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018a), após ler um livro literário ou assistir a um filme, é possível postar comentários em redes sociais específicas, acompanhar diretores, autores e escritores, bem como seus trabalhos de forma mais próxima. Além disso, os estudantes podem produzir *playlists*, *vlogs* e vídeos curtos; criar textos de escrita fantástica; colaborar na produção de revistas eletrônicas; atuar como bibliotecário virtual, entre muitas outras oportunidades de envolvimento com a cultura digital.

Nessa abordagem da BNCC, não basta que os alunos entrem em contato com esses gêneros, mas é necessário que saibam utilizá-los de forma significativa e responsável. Portanto, não é suficiente estar em contato com as linguagens contemporâneas, mas também saber navegar pelas diversas dimensões éticas, estéticas e políticas desse uso e manter um olhar crítico sobre o conteúdo que circula na *web*.

A exigência imposta por esta nova legislação às escolas é que considerem criticamente essas novas produções e publicações linguísticas como práticas pedagógicas. Nessa abordagem, segundo o documento da BNCC (Brasil, 2018a), cabe aos anos iniciais do Ensino Fundamental refletir sobre as fronteiras entre a liberdade de expressão e o direito à expressão dos outros, bem como explorar formas emergentes de escrita digital. Para tanto, propõe-se a utilização de *softwares* voltados ao desenvolvimento de pesquisas, edição, apresentação e formatação, além de ilustração. Essa abordagem concretiza-se sempre por meio de textos representativos da diversidade de gêneros digitais.

Esta proposta começa no primeiro ano dos anos iniciais, com o apoio do professor, e expande-se progressivamente nos anos seguintes. Segundo a BNCC (Brasil, 2018a), ao final dos primeiros anos do Ensino Fundamental, o aluno não apenas dominará os aspectos teóricos e conceituais, mas também será capaz de criar e produzir análises e reflexões críticas na expressão do conhecimento e no domínio das formas de compreensão em diferentes linguagens.

Para a BNCC (Brasil, 2018a), as práticas de multiletramentos e de cultura digital previstas no programa promovem a participação efetiva e crítica nas práticas linguísticas por parte do aluno, incentivando-o a ser mais do que um mero usuário de línguas ou linguagens.

Ele se torna um *designer*, ou seja, alguém que pega algo que já existe, incluindo textos escritos e reúne, remonta, transforma e redistribui elementos para produzir novos significados.

Assim, o texto da BNCC considera a cultura digital, suas diferentes linguagens e letramentos, desde aqueles que são essencialmente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem hipermídia. A baixo descrevemos no quadro a mapeamos de utilização das TDIC na BNCC.

Quadro 6 – Utilização das TDIC na BNCC

Utilização das TDIC na BNCC			
EF – Anos Iniciais	Gêneros digitais acionados na BNCC	Prática digital acionada	Dispositivos digitais necessários
1º ano	Fotolegendas de notícias, álbum de fotos digitais; - Leitura em meios digitais.	Utilizar <i>software</i> para edição, publicação, formatação, diagramação e ilustração. - Produzir textos em meios digitais	Computador; - <i>Software</i> ; - <i>Tablets</i> - Câmeras digitais; - <i>Smartphone</i> .
2º ano	Jornal falado (digital); Fotolegendas em notícias; - Álbum de fotos noticioso; - Revista infantil; - E-mails; - Verbetes de enciclopédia digital; - Campanha publicitária digital (áudio e vídeo); - Livros de literatura em meios digitais.	Utilizar <i>software</i> de edição para pesquisa, seleção de informações, produção de gráficos e texto digitais diversificados; - Editar ilustrações; - Formatar e diagramar textos diversificados; - Editar texto com ilustração; - Utilizar <i>software</i> (editar e publicar texto); - Ler textos multissemióticos (gráficos).	Gravador digital; - Computador; - <i>Software</i> de edição; - <i>Tablets</i> ; - Câmeras digitais; - <i>Smartphone</i> .
	Livros de literatura em meios digitais; - Notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples; relatórios de observação, pesquisas (tabela, ilustrações, gráficos, resumo de	Utilizar <i>software</i> de edição e pesquisa, selecionar informações em meio digital, gráfico, produzir texto digitais e editar ilustrações; - Ler textos	Gravador digital; - Computador; - <i>Software</i> de edição; - <i>Tablets</i> ; - Câmeras digitais; - <i>Smartphone</i> .

3º ano	resultados). - Receitas (áudio e vídeo); - Campanha publicitária digital.	multissemióticos (gráficos); - Editar textos (corte, tabelas, acréscimos, reformulações, ilustrações, diagramas); - Formatar e diagramar (notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples; relatórios de observação, pesquisas, tabela, ilustrações, gráficos, resumo de resultados); - Produzir: receitas (áudio e vídeo) e campanha publicitária (diagramação).	
4º ano	Tutoriais em áudio e vídeo; - Verbetes de enciclopédia; - Jornal radiofônico ou televisivo.	Utilizar <i>software</i> : editar publicar, explorando recursos multissemióticos – Editar texto com ilustração, tabelas, diagramas, gráficos Selecionar e compartilhar livros de literatura em meios digitais.	Gravador digital; - Computador; - <i>Software</i> de edição; - <i>Tablets</i> ; - Câmeras digitais; - <i>Smartphone</i> .
5º ano	Verbetes de dicionário digitais; - Resenhas digitais em áudio e vídeo; - Editar vídeo para vlogs; - Leitura de textos diversificados em meios digitais; - Leitura multissemiótica (<i>ciberpoemas</i> , <i>minicontos</i>)	Utilizar <i>software</i> : editar e publicar, explorando recursos multissemióticos. - Selecionar e compartilhar livros de literatura em meios digitais.	Gravador digital; - Computador; - <i>Software</i> de edição; - <i>Tablets</i> ; - Câmeras digitais; - <i>Smartphone</i> .

Fonte: adaptado da BNCC (2018a)

O desenvolvimento e a análise do quadro acima revelam que as práticas propostas para a utilização das TDIC, na componente curricular de Língua Portuguesa dos primeiros anos, estão relacionadas às competências gerais quatro (4) e cinco (5). Na abordagem do documento, as TDIC são mencionadas e descritas como fonte de interação com o cotidiano e no contexto de vida dos alunos, ou seja, como meio de ação no processo de ensino-aprendizagem.

Ao retornarmos ao texto da BNCC, vemos que a tecnologia é apresentada como um recurso para a aprendizagem, para o desenvolvimento de competências técnicas, o estímulo à curiosidade e a realização de trabalhos colaborativos e críticos. O que não se confunde, porém, é o recurso com a metodologia de ensino e com o conhecimento do uso que é potencializado pela BNCC. O documento especifica que recursos e metodologias devem ser orientados pelos objetivos de aprendizagem, ou seja, pela intencionalidade pedagógica.

Na criação e coleta de dados do quadro acima, o primeiro critério mencionado diz respeito aos novos gêneros digitais, que até então não faziam parte dos currículos escolares em sua maioria.

É importante notar que os gêneros textuais estão ligados às práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade. Portanto, o reconhecimento e a sistematização desses novos gêneros, presentes nas mídias digitais, auxiliam os alunos a ampliar sua capacidade de interagir com o ambiente e se comunicar de forma crítica por meio de plataformas de mídia digital, áudio, texto, imagens, gráficos e linguagem verbal, artística, científica, matemática, cartográfica, corporal e multimodal, conforme apropriado. Muitos gêneros emergentes que aparecem do 1º ao 5º ano exigem o uso de *softwares*, o que demanda práticas de leitura e escrita em meios digitais com acompanhamento, mediação e orientação para a leitura de textos *hiperlinkados*, publicação, compartilhamento e preparo de comentários, entre outras ações características da cultura digital.

O segundo critério diz respeito às práticas digitais presentes nos primeiros anos que envolvem dispositivos móveis e o uso de recursos tecnológicos para projetar, desenvolver, publicar, testar e apresentar produtos que demonstrem conhecimento e auxiliem na resolução de problemas, bem como na visualização e análise de dados. Isso inclui a utilização e o domínio de ferramentas tecnológicas, tais como ferramentas multimídia e de criação de texto, ferramentas de apresentação, ferramentas de *internet*, câmeras digitais aplicadas em atividades de escrita, comunicação e apresentação. Assim, o documento enfatiza a importância de trabalhar com metodologias que integrem a tecnologia ao ensino, tornando-a uma ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem.

Quanto ao terceiro critério de análise, a mobilização dos dispositivos digitais nas práticas propostas nos primeiros anos, verificamos a demanda por uma variedade de dispositivos, tais como: computadores, *softwares*, *tablets*, câmeras digitais, *smartphones* e gravadores digitais. Ressalta-se que os dispositivos listados não esgotam as possibilidades de trabalho, indicando apenas algumas das ferramentas mais recorrentes no uso cotidiano.

Ao longo do documento, que tem como foco o Ensino Fundamental, foi possível identificar menções à integração das tecnologias e ao trabalho com a cultura digital desde a alfabetização, abrangendo áreas como Artes, Educação Física, Práticas de Leitura, Geografia, Matemática e Ciências. As justificativas, fundamentos e objetivos apresentam referências claras sobre a importância da apropriação da cultura digital nessa etapa da educação. Destaca-se, em especial, o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em ampliar a compreensão dos estudantes sobre si mesmos, o mundo e as relações humanas, incentivando especialmente o desenvolvimento do pensamento criativo, lógico e crítico.

Também são destacados o papel protagonista dos jovens na cultura digital, sua presença nas redes sociais e sua atuação social por meio das tecnologias:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (Brasil, 2018a, p. 57)

E destaca a importância do papel social da escola e sua responsabilidade para com as novas gerações, com foco especial no incentivo à reflexão crítica, ampliando e fortalecendo os processos de aprendizagem e ensino.

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (Brasil, 2018a, p.59).

Além de abordar de forma ampla a importância de integrar a cultura digital ao ambiente escolar, a BNCC, mesmo sem detalhar profundamente as abordagens didático-

pedagógicas, indica alguns recursos digitais que devem ser utilizados na prática dos componentes curriculares, tais como:

Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. (Brasil, 2018a, p.161)

Destaca a importância de incorporar os recursos tecnológicos ao cotidiano e, entre outros aspectos, ressalta a relevância das ferramentas digitais para o desenvolvimento da capacidade de abstração, suas múltiplas representações e a interação humana com os espaços geográficos.

Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas (Brasil, 2018a, p. 320).

Para tanto, é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do espaço em território usado – espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias (Brasil, 2018a, p. 335).

A BNCC introduziu, de maneira quase inédita nas diretrizes curriculares, a recomendação clara de integrar as tecnologias aos processos educativos. Embora, para alguns especialistas, a BNCC ainda se baseie em modelos tradicionais de escolarização, nos quais as disciplinas ou componentes curriculares permanecem fragmentados, sem integração ou interdisciplinaridade, as menções à cultura digital, às tecnologias móveis, ao georreferenciamento e a outros elementos característicos do mundo digital indicam uma abertura e um reconhecimento explícito de um novo caminho para a educação.

Levando em consideração todos os aspectos levantados, a análise revela que as práticas descritas na BNCC contribuem para a ampliação das competências nas áreas de linguagem dos alunos. Assim, observamos que as práticas de leitura não se limitam ao texto escrito, mas também abrangem imagens estáticas (foto, pintura, desenho, diagrama, papel) ou animadas (filme, vídeo, animação), além da voz (música). Todos esses elementos, em maior ou menor grau, acompanham e co-significam muitos gêneros digitais.

Assim, a BNCC, ao abordar a TDIC em teoria, assume um caráter proposicional crítico. Ao apresentar proposições que se aproximam da visão proposicional crítica, sublinha a

importância de os alunos desenvolverem a capacidade de manter a informação disponível em meios digitais. Contudo, a maior parte das oportunidades e propostas de utilização das TDIC reportadas pela BNCC, centram-se na sua utilização e domínio técnico, assumindo uma perspectiva não crítica.

5.2 ORIENTAÇÕES DA BNCC ACERCA DOS MULTILETRAMENTOS

Segundo Cope e Kalantzis (2000b), precursores entre outros do New London Group, o conceito de multiletramentos destaca duas mudanças significativas e inter-relacionadas. A primeira diz respeito ao aumento da importância atribuída à diversidade cultural, ou seja, em um mundo globalizado, é necessário lidar com diferenças diariamente. A segunda aborda o impacto das linguagens tecnológicas, uma vez que o significado surge por meio de diversas formas (verbal, imagem, movimento, áudio, entre outras) multimodais. No Brasil, Rojo também discute essa perspectiva.

Trabalhar com Multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). (Rojo e Moura, 2012, p. 8).

Em sua defesa dos multiletramentos, Rojo começa por situar a origem histórica desse conceito, que busca abranger dois multis: a multiculturalidade, relacionada à diversidade cultural das populações presentes em nossas sociedades, especialmente nas áreas urbanas contemporâneas; e a multimodalidade, que diz respeito à variedade semiótica na construção dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se expressa (Rojo e Moura, 2012, p. 12).

É válido lembrar alguns elementos que definem os multiletramentos, como:

(a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo; Moura, 2012, p. 23).

Dessa forma, torna-se essencial adotar uma pedagogia dos multiletramentos no ambiente escolar, que reconheça e valorize a diversidade de gêneros textuais, entendidos como

"[...] fenômenos históricos, profundamente ligados à vida cultural e social" (Marcuschi e Dionísio, 2007, p. 19).

Os gêneros textuais manifestam-se em diferentes modalidades e suportes, incluindo o digital. Os gêneros digitais são “textos compostos por múltiplas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (Rojo e Moura, 2012, p. 19). Dessa forma, “é preciso que os alunos percebam as diversas informações, valores e ideologias transmitidos pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para agirem criticamente sobre eles” (Coscarelli, 2016a, p. 24).

No que diz respeito à diversidade cultural, é importante observar, como destaca Canclini (1998), que hoje percebemos, ao nosso redor, produções culturais letradas em plena circulação social, constituídas por um conjunto de textos híbridos que abrangem diferentes letramentos, sejam eles vernaculares ou dominantes, provenientes de distintos campos: popular, de massa ou erudito, sempre marcados por processos de hibridização. Tais textos caracterizam-se por escolhas pessoais e políticas, permitindo que cada indivíduo forme “sua própria coleção”, especialmente com o auxílio das tecnologias digitais.

O que concerne à variedade semiótica, Lemke (2010), argumenta que o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de ensinar, é como diferentes letramentos e tradições culturais integram modalidades semióticas distintas para construir significados que vão além da simples soma das partes isoladas. O pesquisador denomina esse fenômeno de "significado multiplicador", pois as possibilidades de significados de cada mídia se multiplicam entre si em uma explosão combinatória. Em contextos multimídia, as possibilidades de criação de sentido não são apenas aditivas, mas sim multiplicativas.

Rojo (2012) destaca que, ao incorporar os dois "multi", a multiculturalidade e a multimodalidade, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento, que, em sua visão, já indicava a multiplicidade e a diversidade das práticas letradas.

Nesse viés, Anecleto e Oliveira (2019) relatam que é nessa perspectiva que surge uma nova pedagogia, que busca dialogar com a diversidade de letramentos, linguagens, mídias e culturas, caracterizando-se como uma pedagogia dos multiletramentos. Essa abordagem propõe um ensino baseado na multiplicidade de culturas presentes no contexto escolar e na diversidade semiótica dos textos, destacando a importância de incorporar práticas multiletradas ao currículo. Dessa forma, valoriza os indivíduos e suas experiências fora do ambiente escolar, reconhecendo a relevância dessas vivências no processo educacional.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012) relatam que os multiletramentos, no contexto escolar, têm como objetivo construir e produzir significados de maneira crítica a partir de textos de diversas culturas, incluindo os digitais, que circulam por meio de novos gêneros e/ou suportes textuais no ciberespaço.

Por exemplo, os textos digitais são multimodais, ou seja, combinam linguagem verbal e não verbal; são multissemióticos, pois integram elementos como imagens, sons, movimentos, cores e efeitos; e são multimidiáticos, já que convergem em e por meio de diversas mídias. Essas características trouxeram mudanças significativas na forma como os textos que circulam no ambiente digital são lidos. No entanto, para que o indivíduo possa interagir de maneira autônoma com esses textos, é essencial ampliar o letramento digital e o acesso à tecnologia (Anecleto e Oliveira, 2019). Vejamos, a seguir, uma explicação lúdica do que foi mencionado:

Entende-se que o letramento digital, capacidade básica para a interação com os multiletramentos, é condição essencial para a atuação docente em seu contexto educacional, tendo em vista que a tela do computador, celulares, tablets etc. contém estruturas textuais que fazem parte da dinâmica de leitura dos alunos. E, para que o aluno possa dialogar com a diversidade textual da atualidade, é necessário que esses textos circulem na sala de aula, aproximando essas ações textuais às que fazem parte da vida do aluno, cotidianamente (Anecleto e Oliveira, 2019, p. 232).

Dessa forma, a incorporação das tecnologias digitais na educação escolar impacta diretamente a formação inicial e continuada de professores, especialmente no que se refere às práticas de ensino e ao aprimoramento de recursos didáticos em sala de aula. Assim, essas práticas devem incluir abordagens multiletradas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Segundo Rojo, os multiletramentos operam com base em algumas características fundamentais: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgredem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo e Moura, 2012, p. 23).

Dessa forma, os multiletramentos exigem novas ferramentas que vão além das tradicionais, como a escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e a impressa (tipografia, imprensa), ferramentas de áudio, vídeo, edição de imagem, diagramação e outras também passam a ser incorporadas. Além disso, são necessárias novas práticas de produção e de análise crítica por parte do receptor (Rojo e Moura, 2012, p. 21), bem como uma ética e múltiplas estéticas. Nesse contexto, a instituição escolar pode debater os costumes locais e

analisar criticamente as diversas estéticas, estabelecendo critérios variados para a apreciação dos produtos culturais, tanto locais quanto globais.

Dentro da BNCC, encontramos 11 (onze) orientações acerca dos multiletramentos, sendo que quatro (4) estão presente na modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental, uma das primeiras encontradas na página 70:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (Brasil, 2018a, p. 70).

Este trecho da BNCC aborda a integração dos novos multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo, destacando a importância de formar estudantes que não sejam apenas usuários passivos das linguagens, mas sim agentes ativos, críticos e criativos, capazes de ressignificar e produzir novos sentidos.

Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Rojo (2013a), que defende uma educação voltada para os multiletramentos, entendendo que a cultura digital e a

multiplicidade de linguagens exigem uma abordagem pedagógica que vá além do letramento tradicional.

Pesce e Bruno (2016) defendem em um contexto de hiperconectividade e diversidade de textos e suportes, que é essencial que os estudantes desenvolvam habilidades que os capacitem a atuar como "*designers*" de linguagem, sujeitos que não apenas consomem, mas também produzem, remixam e redistribuem conteúdos, atribuindo-lhes novos significados. Essa concepção dialoga diretamente com as diretrizes da BNCC, que propõem uma educação que valorize a criatividade como um processo contínuo de apropriação, mistura e ressignificação de textos e práticas culturais. Pesce e Bruno (2016) ainda observam que essa prática de criação é intrínseca à cultura digital contemporânea e se conecta a fenômenos como as "economias criativas" e as "cidades criativas", que privilegiam a inovação, a colaboração e a transformação cultural.

Rojo (2013b) também enfatiza que, em um mundo marcado pela hiperconectividade e pela diversidade de textos e suportes, é fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades para atuar como "*designers*" de linguagem, ou seja, sujeitos que não apenas consomem, mas também produzem, remixam e redistribuem conteúdos, criando novos significados. Essa ideia de "*designer*" está claramente alinhada ao trecho da BNCC, que propõe uma educação que valoriza a criatividade como um processo de reciclagem, mistura e apropriação de textos e práticas culturais. Rojo ressalta que essa prática é intrínseca à cultura digital e está relacionada a fenômenos contemporâneos, como as "economias criativas" e as "cidades criativas", que valorizam a inovação e a transformação.

Além disso, o trecho da BNCC destaca a importância de contemplar a diversidade cultural, evitando uma visão reducionista e classificatória que desconsidera as hibridizações e mesclas culturais.

Rojo (2013a) também defende essa perspectiva, argumentando que a escola deve ser um espaço onde diferentes culturas e linguagens sejam valorizadas e integradas, desde o cânone até as culturas marginalizadas, populares e digitais. Para ela, essa abordagem é essencial para garantir uma ampliação de repertório e uma interação significativa com o diferente, promovendo uma educação mais inclusiva e democrática.

A BNCC (Brasil, 2018a, p. 70) também menciona a “necessidade de contemplar diferentes níveis de letramento, desde os mais lineares até os que envolvem a *hipermídia*”. Rojo e Barbosa (2015) reforça essa ideia, destacando que os multiletramentos devem incluir não apenas a leitura e a escrita tradicional, mas também as práticas multimodais e hipertextuais, que

são características da cultura digital. Para elas, essa abordagem é fundamental para preparar os estudantes para as demandas do mundo contemporâneo, onde a comunicação ocorre por meio de múltiplas linguagens e suportes.

Em síntese, o trecho da BNCC reflete uma visão de educação que está em sintonia com os estudos de Rojo, ao propor uma formação que valoriza os multiletramentos, a cultura digital e a diversidade cultural. Essa abordagem não apenas amplia as possibilidades de participação dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir de maneira significativa com o diferente.

Uma outra orientação acerca dos multiletramentos na BNCC relata o tratamento das práticas leitoras compreendendo dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir.

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: 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, 2018a, p. 74).

O trecho da BNCC propõe uma reflexão sobre as transformações ocorridas no campo das atividades humanas em decorrência do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, destacando o impacto do hipertexto, da hipermídia e da *Web 2.0* nas práticas de linguagem e na cultura digital. Essa reflexão está em plena sintonia com os estudos de Rojo e Barbosa (2015), que enfatizam a necessidade de uma educação voltada para os multiletramentos, considerando as novas formas de interação, produção e compartilhamento de textos e conteúdos na era digital.

Rojo (2013a) argumenta que o surgimento de novas tecnologias e plataformas digitais, como a *Web 2.0*, trouxe mudanças significativas nas práticas de leitura e escrita, reconfigurando o papel do leitor, que agora assume também a função de produtor de conteúdo.

Além disso, Pesce e Bruno (2016) relatam que é fundamental ampliar as formas de participação na cultura digital, incorporando os novos e multiletramentos. Essa abordagem exige que a escola prepare os estudantes não apenas para a leitura e escrita tradicionais, mas

também para a navegação, interpretação e produção de textos multimodais e hipertextuais, integrando diferentes mídias e linguagens de maneira crítica e criativa.

Essa ideia é claramente refletida no trecho da BNCC, que menciona a reconfiguração do papel do leitor e a emergência de novos gêneros discursivos e práticas de linguagem próprias da cultura digital. Bagno (2023) destaca que, nesse contexto, os gêneros textuais tradicionais passam por transmutações e reelaborações, adaptando-se às novas possibilidades oferecidas pela convergência de mídias e pelo funcionamento hipertextual.

Além disso, o trecho da BNCC ressalta a importância de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital, contemplando os novos e os multiletramentos. Rojo (2013c) reforça essa ideia, defendendo que a escola deve preparar os estudantes para lidar com a multiplicidade de linguagens e suportes que caracterizam a cultura digital. Para ela, os multiletramentos envolvem não apenas a leitura e a escrita tradicional, mas também a capacidade de navegar, interpretar e produzir textos multimodais e hipertextuais, que integram diferentes mídias e linguagens.

Rojo (2013a) também chama a atenção para o fato de que as novas formas de interação e compartilhamento de textos e conteúdos, mencionadas no trecho da BNCC, exigem uma abordagem pedagógica que valorize a colaboração e a autoria compartilhada. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018a, p. 74) propõe uma educação que não apenas reconhece, mas também integra essas práticas, promovendo uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes na cultura digital.

Em síntese, o trecho da BNCC reflete uma visão de educação que está alinhada aos estudos de Rojo, ao propor uma formação que considera as transformações trazidas pelas tecnologias de comunicação e informação e que valoriza os multiletramentos como uma forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital. Essa abordagem não apenas reconhece a reconfiguração do papel do leitor e a emergência de novos gêneros e práticas de linguagem, mas também promove uma educação mais inclusiva e conectada com as demandas do mundo contemporâneo.

No campo da língua inglesa, também encontramos orientações acerca dos multiletramentos, vejamos:

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e

ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (Brasil, 2018a, p. 244).

O trecho acima aborda a ampliação da visão de letramento para os multiletramentos, destacando o papel das práticas sociais no mundo digital e a importância da língua inglesa como um instrumento que potencializa a participação e a circulação em contextos globais. Essa perspectiva está em consonância com os estudos de Rojo (2013c), que defende uma abordagem dos multiletramentos que integre diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), reconhecendo a complexidade e a multiplicidade de formas de significação na cultura digital.

Rojo (2013c) argumenta que, em um mundo cada vez mais conectado e marcado pela convergência de mídias, o letramento não pode ser reduzido à capacidade de ler e escrever textos verbais. Ele deve incluir a capacidade de interpretar e produzir textos multimodais, que combinam diferentes linguagens e semioses. Essa ideia é claramente refletida no trecho da BNCC, que enfatiza o entrelaçamento de diferentes linguagens em um processo contínuo de significação, contextualizado, dialógico e ideológico. Rojo ressalta que, nesse contexto, a língua é entendida como uma construção social, e o sujeito assume um papel ativo na interpretação e reinvenção dos sentidos, de modo situado e criativo.

No documento, a seção sobre a LI apresenta, em um texto introdutório, a relevância e os objetivos de ensinar o Inglês como língua franca, destacando seu forte potencial formativo. A BNCC (Brasil, 2018a) enfatiza a importância do enfoque na função social e política da língua.

[...] o tratamento do Inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua Inglesa em seus contextos locais (Brasil, 2018a, p. 242).

O trecho da BNCC, também destaca o *status* da língua inglesa como língua franca, marcada pela fluidez e pela hibridização, impulsionada por falantes plurilíngues e multiculturais.

Francisco e Parisotto (2022), reforçam essa ideia, argumentando que a língua inglesa, em um mundo globalizado, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um bem simbólico que permite a participação em práticas sociais e culturais diversas. Para os autores, o

ensino da língua inglesa deve ir além da gramática e do vocabulário, incorporando as práticas de multiletramentos e as características multiculturais dos falantes.

De acordo com Lima e Santos (2023), embora o texto introdutório sugira a necessidade de abandonar conceitos como "certo", "correção" e "precisão" ao avaliar a proficiência linguística, observa-se que a apresentação dos quadros de conteúdos ainda mantém uma abordagem hierarquizada de conceitos a serem desenvolvidos ano a ano, o que contrasta com a proposta de uma língua franca centrada na comunicação efetiva. Nesse cenário, o professor da educação básica, ainda em processo de adaptação à BNCC, busca novas práticas para alcançar os objetivos propostos. Na sequência do discurso, a BNCC relata:

[...] à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual, em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BNCC, 2018a, p. 242)

Conforme apresentado, percebe-se que o enfoque atual está no estudo da linguagem como fenômeno social, e não mais na análise da estrutura da língua, que priorizava principalmente as habilidades de escrita e leitura. O principal objetivo, agora, está direcionado ao desenvolvimento da competência comunicativa, da leitura, da escrita e da análise de textos multimodais e multiletrados, que incorporam múltiplas linguagens e a diversidade de tecnologias, dentro da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

Lima e Santos (2023) relatam que esse processo é impulsionado pelo avanço das comunicações via *internet* e pela abundância de materiais culturais em língua estrangeira acessíveis aos jovens, como filmes, séries, músicas, jogos, entre outros. Por isso, o professor, em sala de aula, deve criar um ambiente que proporcione ao estudante um contato mais amplo e significativo com a língua.

A exposição simultânea à língua em desenvolvimento no contexto escolar e ao uso de tecnologias que oferecem acesso a diversos gêneros discursivos exige que o professor:

Para além da mera substituição de aparatos tecnológicos, tem-se aqui a necessidade premente de revisitar teorias da linguagem de modo que as especificidades do campo possam contemplar as diversas semioses ou modos usados nessas novas mídias digitais, obrigando, inclusive, que tomemos um viés inter/transdisciplinar no ensino e na avaliação de línguas de modo que nossas escolhas pedagógicas e avaliativas não se restrinjam aos saberes estritamente linguísticos (Duboc, 2015, p. 673).

De acordo com a lógica apresentada por Duboc (2015), observa-se que a BNCC traz, como aspecto positivo, a compreensão de que não há mais espaço para um ensino de línguas focado no “certo” e no “errado”. Por isso, o conceito de língua franca, proposto no documento, está em sintonia com essa perspectiva multiletrada, que prioriza a comunicação em vez da mera reprodução da língua, abandonando a ideia de proficiência baseada na aproximação com falantes “nativos”.

Além disso, o trecho da BNCC ressalta que a língua inglesa se abre para a invenção de novas formas de dizer, o que está em sintonia com a visão de Rojo (2013c) sobre a criatividade e a ressignificação como elementos centrais dos multiletramentos. Ela argumenta que, na cultura digital, os sujeitos não apenas consomem, mas também produzem e reinventam sentidos, criando novas formas de expressão que refletem suas identidades e contextos culturais.

Em síntese, o trecho da BNCC (Brasil, 2018a, p. 244) reflete uma visão de educação que está alinhada aos estudos de Rojo (2013a, 2013b, 2013c), ao propor uma abordagem dos multiletramentos que integra diferentes linguagens e semioses, reconhece o papel da língua inglesa como língua franca e valoriza a criatividade e a ressignificação como práticas essenciais na cultura digital. Essa abordagem não apenas amplia as possibilidades de participação e circulação dos estudantes em contextos globais, mas também promove uma educação mais inclusiva e conectada com as demandas do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das críticas e desafios decorrentes da implementação de um currículo único no cenário da educação brasileira, a BNCC surge como uma proposta que visa garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Básica. No entanto, é crucial destacar que, para alcançar esses objetivos, não é suficiente apenas adotar tecnologias digitais ou utilizá-las de maneira instrumental nas práticas pedagógicas. É fundamental compreender que o universo da cultura digital deve ser explorado e analisado de forma crítica, uma vez que ela reflete e amplifica as tensões presentes na sociedade.

Além disso, esse contexto deve ser incorporado ao currículo, explicitando a responsabilidade de cada indivíduo ao exercer o seu poder por meio dos recursos digitais e tecnológicos.

Concluiu-se que, no âmbito desta análise, é necessário reinterpretar a Competência Cultura Digital na BNCC a partir de uma perspectiva crítica da tecnologia. Nessa visão, a tecnologia deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de artefatos e técnicas, passando a ser reconhecida como um objeto projetado e contextualizado social e culturalmente. Ela é impregnada de valores desde sua concepção, influenciando e sendo influenciada pelas pessoas em diversas formas de interação.

Percebeu-se ainda que as Competências da BNCC, incluindo a Cultura Digital, não devem se limitar a preparar o educando para se ajustar a um modelo socioeconômico neoliberal, ensinando apenas habilidades e temas contemporâneos que visam mantê-lo adaptado à sociedade tal como ela é. Pelo contrário, essas competências podem servir como base para integrar conhecimentos e aprendizagens que atendam às necessidades imediatas dos indivíduos, ao mesmo tempo em que criam condições para que os educandos possam transformar a estrutura social e cultural.

A partir dos estudos de Rojo e outros autores, compreendeu-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Competência em Cultura Digital não podem ser reduzidas a instrumentos de adaptação dos estudantes às demandas de um mundo tecnológico e globalizado. Pelo contrário, a Cultura Digital, quando abordada de forma crítica e reflexiva, abre caminho para uma educação que reconhece a tecnologia como uma construção social e cultural, carregada de valores e intencionalidades. Nesse sentido, a BNCC deve ser vista como uma oportunidade para promover não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a capacidade dos educandos de questionar, interpretar e transformar as realidades em

que estão inseridos. A Cultura Digital, assim, torna-se um espaço de empoderamento, onde os sujeitos podem ressignificar práticas, interações e conhecimentos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e consciente de seu papel na era digital.

À luz dos estudos de Carla Viana Coscarelli, Nádson Santos, Roxane Rojo e Eduardo Moura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Competência em Cultura Digital, articuladas com os multiletramentos, revelam-se como eixos fundamentais para uma educação contemporânea que vai além da mera transmissão de habilidades técnicas.

A Cultura Digital, quando integrada à perspectiva dos multiletramentos, permite compreender a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como uma prática social e culturalmente situada, que carrega consigo valores, intencionalidades e impactos nas formas de comunicação e interação.

A BNCC, nesse contexto, deve ser entendida como um espaço para promover a criticidade, a criatividade e a autonomia dos educandos, capacitando-os a navegar, interpretar e transformar os múltiplos textos, linguagens e discursos que permeiam a sociedade digital. Assim, a Cultura Digital e os multiletramentos tornam-se pilares para uma educação que não apenas prepara para o mundo atual, mas também possibilita a reimaginação e a reconstrução desse mundo, em direção a uma sociedade mais plural, reflexiva e inclusiva.

Conclui-se que a partir da problemática: de que maneira os multiletramentos e as TDIC tem sido abordado na área de linguagens da BNCC dos anos iniciais do fundamental? e do objetivo geral de analisar de que maneira os multiletramentos e as TDIC têm sido abordados na área de linguagens da BNCC dos anos iniciais do ensino fundamental, que a pesquisa demonstrou que a BNCC insere os multiletramentos e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como elementos essenciais para a formação dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem ocorre principalmente nos seguintes aspectos:

Competência Cultura Digital: A BNCC propõe o desenvolvimento da criticidade dos alunos ao interagir com as TDIC, promovendo não apenas o uso técnico, mas a compreensão dos impactos sociais, culturais e éticos da tecnologia;

Multiletramentos como Ferramenta de Ensino: A BNCC reconhece que as práticas linguísticas modernas vão além do texto escrito e incluem diferentes linguagens, como imagens, vídeos, áudios e interações digitais;

Uso de Gêneros Digitais: A Base destaca a necessidade de trabalhar com gêneros digitais como *vlogs*, *fanfics*, *podcasts* e resenhas em vídeo, permitindo que os alunos desenvolvam novas habilidades de leitura e produção de conteúdo;

Papel Ativo dos Estudantes: A BNCC propõe que os alunos assumam um papel ativo na produção e análise crítica de conteúdos digitais, tornando-se produtores e não apenas consumidores da cultura digital.

A Pesquisa também concluiu que BNCC estabelece diretrizes específicas para a implementação das TDIC e dos multiletramentos nos anos iniciais, incluindo a Integração das TDIC nas práticas pedagógicas. A Base enfatiza a importância de utilizar ferramentas digitais para ampliar o aprendizado e estimular a colaboração entre os alunos, como a criação de ambientes digitais de aprendizagem e que propõe o uso de softwares educacionais, aplicativos e plataformas interativas para fomentar a experimentação e a criatividade dos estudantes e a inclusão e equidade digital, reconhecendo a necessidade de garantir que todos os alunos tenham acesso às TDIC, promovendo equidade no ensino e superando desafios estruturais nas escolas públicas.

Foi constatado que a BNCC também oferece importantes diretrizes para os professores, tais como a formação docente contínua, reforçando a necessidade de capacitação dos professores para lidar com novas tecnologias e metodologias de ensino digital e oferece desenvolvimento de metodologias ativas, que propõe abordagens pedagógicas que colocam o aluno como protagonista da aprendizagem, incentivando a experimentação e a produção de conteúdo;

Em suma, a Cultura Digital, quando integrada à perspectiva dos multiletramentos, permite compreender a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como uma prática social e culturalmente situada, que carrega consigo valores, intencionalidades e impactos nas formas de comunicação e interação. A BNCC, nesse contexto, deve ser entendida como um espaço para promover a criticidade, a criatividade e a autonomia dos educandos, capacitando-os a navegar, interpretar e transformar os múltiplos textos, linguagens e discursos que permeiam a sociedade digital. Assim, a Cultura Digital e os multiletramentos tornam-se pilares para uma educação que não apenas prepara para o mundo atual, mas também possibilita a reimaginação e a reconstrução desse mundo, em direção a uma sociedade mais plural, reflexiva e inclusiva.

Além disso, é fundamental que políticas públicas sejam desenvolvidas para garantir que a infraestrutura tecnológica esteja presente nas escolas, permitindo que a BNCC seja efetivamente implementada de forma equitativa.

Para estudos futuros, recomendamos uma ampla reflexão e problematização sobre a aplicação da cultura digital e formação pedagógica dos multiletramentos/ tecnologias digitais, em ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537/209209217176>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivania; MACHADO, Gabriella Eldereti (Orgs.). **BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente**. Santa Maria: Arco Editores, 2021.
- ANECLETO, Úrsula Cunha.; OLIVEIRA, Maiele dos Santos. **Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa**. In: FERRAZ, O. Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 232–250. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30951>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BAGNO, Marcos. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rblae/article/view/381450727>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Faculdade de Ciências da Unesp, campus Bauru, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Maria Cristina. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos**, v. 11, n. 1, p. 15-30, 2015. Disponível em: <https://revistas.usp.br/esse/article/view/165201/172178>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BONATTO, Monica Torres, *et al.* [Organizadores]. **Trajetórias criativas: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental: uma proposta metodológica que promove autoria, criação, protagonismo e autonomia**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

OSÓRIO, António José; GOMES, Maria João; VALENTE, António Luís. **Desafios da Inteligência Artificial**. In: CENTRO DE COMPETÊNCIA TIC da Universidade do Minho (Org.). *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*. Braga: Universidade do Minho, 2025. p. 11–20. Disponível em: https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/atas_ch2019_full.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BONILLA, Maria Helena. Inclusão digital nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 11-24, 2010. Disponível em: https://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/pub/GEC/RepositorioProducoes/artigo_bonilla_mesa_inclusao_digital.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BORGES, Eduardo Oliveira; SILVA, Marcelo Andrade; OLIVEIRA, Rogério Cruz de. Base Nacional Comum Curricular e a Agenda 2030: perspectivas para a saúde na Educação Física. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 28, e238563, 2023. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/8563>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BURD, Leo. *Technological initiatives for social empowerment: design experiments in technology-supported youth participation and local civic engagement*. 2007. 226 f. Tese (Doutorado em Media Arts and Sciences) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 2007. Disponível em: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39429>. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica, 562 p. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **O ensino fundamental no contexto da educação básica**. São Paulo: Peirópolis, 2018b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 325 p. 1997.

BUCKINGHAM, david. **A Mídia e a Criança: A Formação da Consciência Midiática**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. São Paulo: Summus, 2010.

CAMPOS, Flávio Rodrigues. **A Robótica para uso educacional**. São Paulo: SENAC, 2019.

CELLARD, A. **A análise documental**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em educação: metodologia e métodos**. São Paulo: Ática, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000a.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge, 2000b.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016a.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas**. In.: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti. (Orgs). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b. p 15-47.

COSCARELLI, Carla Viana. **Navegar e ler na rota do aprender**. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Editora Parábola, 2016c.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2019. DOI: 10.47249/rba.2018.v1.293. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 5 fev. 2025.

COSTA, Jane Kelli Jacinto Da; Moreira, RHAYSSA Thayná Moraes; NASCIMENTO, Cristina Bianca Silva Do; CARVALHO, Maria Larissa De. Desigualdades sociais e o acesso à tecnologia de IA: um estudo sociocultural. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 7446–7463, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16814. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16814>. Acesso em: 9 fev. 2025.

COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. App-Learning: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 57–72. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30756/1/app_learning_repositorio.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. Tradução de Diego Raigorodsky. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2017.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. Tradução de Sergio Flaksman. 1. ed. São Paulo: Penguin - Companhia, 2011.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

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

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664–687, set./dez. 2015. Disponível em: 10.18222/eae.v26i63.3628. Acesso em: 1 fev. 2025.

ESCOBAR ZAPATA, Emérita. Semiótica y comunicación. Teoría de los signos y los códigos. **Revista Lengua y Sociedad**, v. 14, n. 1, p. 175-190, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FONTANA, Luiz Antônio Menezes. **Aprendizagem Colaborativa e Construção da Inteligência Coletiva no Espaço Cibernético**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

FRANCISCO, Adriana Jesuíno. ; PARISOTTO, Ana Luízia Videira. Tecnologia digital e a BNCC no contexto de língua inglesa para crianças: novas possibilidades e desafios. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 20, n. 37, p. 232–254, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2021.61800>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da revolução industrial**. Curitiba/PR: Appris, 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

GERHARDT, Tatiana.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Pesquisa qualitativa: conceitos e práticas**. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 2009.

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

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. Tradução de Dilson F. Cruz. São Paulo: Nankin; Edusp, 2014.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; FLOCH, Jean-Marie. **Semiótica da Paixão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grando. Fortaleza: Revista Linguagem em Foco, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/520781886/Grupo-de-Nova-Londres-1996-Manifesto-Dos-Multiletramentos-Em-Portugues>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GULIN, Miriam Cristina Ferreira. **Um olhar para a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: análise do uso das TDIC na BNCC**. Monografia (Graduação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HAN, Byung-Chul. **A agonia do eros**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Vozes, 2018.

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31939>. Acesso em: 11 jun. 2025.

KERCKHOVE, Derrick De. **E-motividade: o impacto social da Internet como um sistema límbico**. *MATRIZES*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53–65, 2015. DOI: 10.11606/issn.1982-8160.v9i1p53-65. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizess/article/view/100673>. Acesso em: 2 jan. 2025.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 8 fev. 2024.

LAPA, Andrea Brandão; LACERDA, Ana Lúcia; COELHO, Isabel Cristina. A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos. **Inclusão Social**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 19-32, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/issue/view/242>. Acesso em: 14 ago. 2024.

LEFFA, Vilson José. **Informática na educação**: linguagens e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

LEFFA, Vilson José. **On becoming digitally literate: the production of computer-mediated materials by language teachers**. In: Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul. *Teaching and Learning Processes*. Porto Alegre: PUCRS, 2005b.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Traduzido por Fátima Tamanini. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Revista Scielo, Campinas, v. 49, n. 1, p. 29-50, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MACHADO, Alaine Maria Ferreira; SANTOS, Tereza Cristina Melo dos; ARAÚJO, Ronaldo Ferreira de. Inclusão digital e competência informacional no contexto da alfabetização em séries iniciais. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 32–41, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/127346316/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELO, Igor Barbosa; ARAÚJO, Maria Cristina Ribeiro de. A educação híbrida e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 2, p. 141–154, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3419>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MORAN, José. **O papel das metodologias na transformação da Escola**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Papel_metodologias_Moran.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Maria Aparecida. A. **Pesquisa bibliográfica e documental**: conceitos e diferenças. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 2007.

PAPERT, Seymour. **The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer**. New York: Basic Books, 1993.

PESCE, Lucila Maria; JARDIM, Vera. **Educação, tecnologias e empoderamento freiriano: desafios e possibilidades dos grupos sociais contemporâneos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PESCE, Marialaura. A mídia e a cibercultura: tensões e desafios. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 33, n. 1, p. 23-40, 2010.

PESCE, Lucila Maria; ROCHA BRUNO, Adriana. Paulo Freire: contribuições para insurgências e resistências. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 31, e13382, jan. 2022

. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972022000100123&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2025.

PESCE, Lucila Maria; ROCHA BRUNO, Adriana. Educação e inclusão digital: consistências e fragilidades no empoderamento dos grupos sociais. **Educação, [S. l.]**, v. 38, n. 3, p. 349–357, 2016. DOI: 10.15448/1981-2582.2015.3.21779. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/21779>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1999.

RASQUILHA, Luis; VERAS, Marcelo. **Educação 4.0: o mundo, a escola e o aluno na década 2020-2030**. Campinas: Unità, 2019.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. In: _____. **Educação no Século XXI – Multiletramentos**. v. 3, p. 19-22. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013a.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos, multilinguagens e aprendizagens**. Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia. Universidade Federal do Ceará: Grim UFC, 15 out. 2013c. Disponível em:

http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-eaprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19/. Acesso em: 31 jan. 2025.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Semiótica: Signo, Significação, Discurso**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

LIMA, Érica dos Santos; SANTOS, Nádson Araújo dos. **Multiletramentos e ensino de língua inglesa:** um estudo a partir das narrativas de professores e da BNCC. In: III Simpósio de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAC, 2023, Rio Branco. Anais. Rio Branco: [s.n.], 2023. Disponível em:

<https://doity.com.br/anais/iiisimposio/trabalho/261968>. Acesso em: 7 fev. 2025.

SANTOS, S. M. A. V.; VIEIRA, A. A.; CARVALHO, C. M. C.; SILVA, C. M. da; SÁ, G. B. de; SILVA, P. E. C.; COSTA, R. A. da S. S.; SILVA, T. O. da. Conectando saberes: a revolução tecnológica na educação e seus impactos no processo de aprendizagem. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e3273, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-130. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3273>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SANTOS, Viana. *et al.* Conectando saberes: a revolução tecnológica na educação e seus impactos no processo de aprendizagem. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba: *Studies Publicações e Editora Ltda.*, v. 21, n. 3, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://svpublicacoes.com.br/wp-content/uploads/2025/01/130CadernoP-1.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 abr. 2024.

SBC – Sociedade Brasileira de Computação. **Diretrizes para o ensino de computação básica**. 2019. Disponível em: <https://www.sbc.org.br/educacao/diretrizes-para-ensino-de-computacao-na-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio 2024.

SCHWAB, Klaus. **A Quarta Revolução Industrial**. Tradução de José Augusto de Lima. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA *et al.* Inteligência artificial e seus impactos na educação: uma revisão sistemática. RECIMA21 - **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 11, p. e4114353, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i11.4353. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4353>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetizar e letrar:** práticas sociais de leitura e escrita. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOPRANA, A. Liberdade de expressão e discurso de ódio nas mídias sociais. **Revista Eletrônica do Ministério Público do Estado do Piauí**, v. 1, n. 1, p. 328-340, 2021. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/wp-content/uploads/2022/01/Liberdade-de-expressa%C3%A7%C3%A3o-e-discurso-de-o%C3%A9dio-nas-m%C3%ADdias-sociais.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SOUZA NETO, Alaim; CERNY, Roseli Zen. Por que integrar as tecnologias ao currículo? Os desafios dessa integração. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 9, p. 13838–13856, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1863>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SOUZA, Maria do Socorro; TAMANINI, Paulo Augusto Tecnologias digitais e ensino: inclusão para além da inserção. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 30, n. 1, 2019. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6721. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/6721>. Acesso em: 15 fev. 2025.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm>. Acesso em: 16 out. 2024.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNESCO. **2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>. Acesso em: 10 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Disponível em: https://www.academia.edu/38941885/VYGOTSKY_L_S_A_forma%C3%A7%C3%A3o_social_da_mente_O_developpemento_dos_processos_psicol%C3%B3gicos_superiores. Acesso em: 9 jan. 2025.

ZILBERBERG, Claude. **Elementos de Semiótica Tensiva**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.