



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**CULTURA DIGITAL, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
JUVENTUDES: A BNCC DO ENSINO MÉDIO EM FOCO**

MARIA DNALDA PEREIRA DA SILVA

CAMPINA GRANDE
2022

MARIA DNALDA PEREIRA DA SILVA

**CULTURA DIGITAL, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
JUVENTUDES: A BNCC DO ENSINO MÉDIO EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa 3, **Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito institucional para obtenção do Título de Mestre em **Linguagem e Ensino**.

Orientador:

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE
2022

S586c

Silva, Maria Dnalda Pereira da.

Cultura digital, ensino de língua portuguesa e juventudes: a BNCC do ensino médio em foco / Maria Dnalda Pereira da Silva. – Campina Grande, 2022.

162 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier".

Referências.

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Cultura Digital – Juventudes. 3. Estudos Linguísticos. 4. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ((BNCC-EM). I. Xavier, Manassés Morais. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

MARIA DNALDA PEREIRA DA SILVA

**CULTURA DIGITAL, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
JUVENTUDES: A BNCC DO ENSINO MÉDIO EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, situada na Área de Concentração **Estudos Linguísticos** e vinculada à Linha de Pesquisa 3, **Ensino de Línguas e Formação Docente**, como requisito institucional para obtenção do Título de Mestre em **Linguagem e Ensino**.

Aprovada em 21/09/2022.

BANCA EXAMINADORA

Manassés Morais Xavier

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)
(Orientador)

Denise Lino de Araújo

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG)
(Examinadora Interna)

Tânia Maria Augusto Pereira

Profa. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira (PPGFP/UEPB)
(Examinadora Externa)

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, minha fortaleza e meu refúgio, ao Senhor que o Rei da minha vida, meu porto seguro e que me permitiu chegar até aqui.

Dedico também a pessoas que são muito preciosas em minha vida:

Ao meu pai Ednaldo (*in memoriam*), que já está na morada eterna. Sei que o senhor ficaria imensamente feliz e orgulhoso por essa conquista.

Ao meu querido sobrinho/afilhado, Jorge Gabriel, que com seu jeitinho de ser, tem me ensinado a viver melhor, a enxergar o Outro e a entender que a beleza no mundo reside no caminho trilhado que nos traz descobertas, e que as relações humanas nunca virão equipadas com um mapa, mas orquestradas para o Outro, esse Outro que Deus nos deu envolto no Espectro Autista, que é você, meu bebê. A você, nosso Jorge, dedico este título.

Às minhas sobrinhas Maria Isabella, Mariana e Maria Júlia. Vocês são luzes em minha vida, crianças.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Alfa e Ômega, na Santíssima Trindade, que me permitiu ser tudo o que sou e que me deu a vida, que é meu refúgio e minha fortaleza. Sei que Seus planos são bem maiores que os meus. “Aleluia! Deem graças ao Senhor porque ele é bom; o seu amor dura para sempre”. (Sl 106, 1).

À minha mãe, Maria Eunira, assim como Maria, mulher de força, exemplo de fé, de coragem e de luta. À senhora, minha mãe, minha eterna gratidão!

Ao meu pai, Ednaldo Pereira (*in memoriam*). Ah! Pai, como queria o senhor aqui comigo, para juntos celebrarmos mais essa conquista.

Ao meu esposo, Magno Ferreira, por todo apoio e companheirismo, por ser calmaria quando a tempestade se aproximava, por sua fé capaz de mover montanhas. És meu um exemplo de vida e de profissional, meu amor!

Aos meus irmãos, Erinalda, Erinaldo e Erivaldo, por todas as palavras de incentivo. Juntos somos mais fortes!

À minha cunhada, Silvana Maria, por me encorajar em minhas batalhas!

Aos meus amigos de vida acadêmica: Jucileide, Malu, Ewerton, Jeniffer e Lyra, que foram meus grandes incentivadores na minha escrita e que sempre estiveram disponíveis para compartilharmos conhecimento. Aos demais colegas da Linha 3 do PPGLE, Danielly, Evaniele, João Vitor, Roberto, Juliany, Ana, Laís, pelas interações sempre produtivas nas aulas. Como diz a Palavra do Senhor, “Amigo fiel é proteção poderosa, e quem o encontrar, terá encontrado um tesouro.” (Eclo 6, 14-16).

Aos professores e às professoras do PPGLE/UFCG, pelos ensinamentos.

Agradeço de todo coração ao meu querido orientador, professor Dr. Manassés Morais Xavier, que “Fala com sabedoria e ensina com amor”, (Prov. 31, 26), exemplo de orientador, professor, de um ser humano iluminado, compreensivo e de um profissional por excelência. A você, professor, minha eterna gratidão!

À professora Dra. Denise Lino de Araújo, pelos ensinamentos e pelas orientações compartilhadas desde o Fórum de Pesquisa, perpassando pela Qualificação e chegando agora na defesa; e à professora Dra. Tânia Maria Augusto Pereira, que aceitou contribuir com esta investigação em um momento tão importante. Obrigada, professoras!

A todos vocês, em minha vida, minha eterna gratidão! “Não deixo de dar graças por vocês, mencionando-os em minhas orações” (Ef. 1, 16).

Porque o Senhor dá a sabedoria; da sua boca é que vem o conhecimento e o entendimento.
(Prov. 2, 6)

RESUMO

A presente dissertação põe em relevo a relação entre cultura digital, Língua Portuguesa e juventudes, a partir do que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (EM). Consideramos o conceito de cultura digital enquanto possibilidade de interconexões, compartilhamentos e mecanismos digitais que vêm se propagando e (re)construindo teias dialógicas e comunicativas na sociedade contemporânea, que tem, principalmente, os jovens como protagonistas. Ao se configurar como território móvel, dialógico e recombinante, a cultura digital instaura novas estruturas e formas de organização social, convocando reflexões sobre o campo educacional, permitindo-nos investigar como documentos oficiais de ensino abordam tal temática. Nesse contexto, a presente investigação ergue-se pela seguinte questão de pesquisa: como a cultura digital se faz presente no discurso da BNCC do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias e no componente curricular de Língua Portuguesa, frente às demandas das juventudes contemporâneas? Para respondê-la, delineou-se como objetivo geral investigar a concepção de cultura digital subjacente às orientações da BNCC-EM na área de Linguagens e suas Tecnologias e para o componente curricular de Língua Portuguesa. Com a finalidade de atender a esse objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM; 2) analisar como a BNCC-EM orienta o tratamento da cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa; e 3) desvelar a quem se destina a proposta com cultura digital na BNCC-EM, construindo *links* entre cultura digital e juventudes. A teoria de linguagem que norteia essa pesquisa é a dos estudos dialógicos, com pressupostos do Círculo de Bakhtin (2017, 2016, 2003), Volóchinov (2019, 2018) e divulgadores como Faraco (2009), Santos (2018), Xavier (2020), dentre outros; além dos estudos de Buzato (2016), Ribeiro (2021), Kenski (2012), Lemos (2009a, 2009b), sobre cultura digital, e dos estudos sobre a BNCC oriundos de Araújo (2020), Cássio (2019), Coscarelli e Ribeiro (2021), Nascimento e Araújo (2017), dentre outros. A metodologia empreendida é caracterizada como documental, de natureza qualitativa e interpretativista, na qual concebemos a BNCC-EM como documento-monumento e enunciado concreto. O *corpus* de análise é constituído por recortes do texto BNCC-EM, da área de Linguagens e suas Tecnologias e do componente curricular de Língua Portuguesa. A análise está organizada em três seções destinadas a entender a concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM, como são orquestradas as orientações e para quem se destinam. Os dados revelam que há indiciada uma concepção de cultura digital enquanto linguagem e espaço de construção de linguagem. O tratamento da cultura digital é ofertado no componente curricular de Língua Portuguesa, a partir dos campos de atuação social, com maior ênfase no campo jornalístico-midiático, em detrimento dos campos da vida pessoal e do artístico-literário. Tal organização é feita pensada nas juventudes contemporâneas enquanto categorias sociais dinâmicas, plurais e heterogêneas presentes no EM, voltada à formação para o trabalho e à formação integral dos sujeitos, além de considerar os docentes, aos quais são deixados grandes desafios que desvelem modos de concepção e tratamento da cultura digital no âmbito do EM.

Palavras-chave: BNCC-EM. Cultura digital. Língua Portuguesa. Juventudes.

ABSTRACT

This dissertation highlights the relationship between digital culture, Portuguese language and youth, based on what the National Common Curricular Base (BNCC) for High School (MS) proposes. We consider the concept of digital culture as a possibility of interconnections, sharing, digital mechanisms that have been propagating and (re)building dialogic and communicative webs in contemporary society, which has mainly, young people as protagonists. When configuring itself as a mobile, dialogic and recombinant territory, digital culture establishes new structures and forms of social organization, summoning reflections on the educational field, allowing us to investigate how official teaching documents approach this theme. In this context, the present investigation arises from the following research question: how digital culture is present in the discourse of the BNCC of High School, in the area of Languages and its Technologies and in the curricular component of Portuguese Language, facing the demands of youths contemporary? To answer it, the general objective was to investigate the concept of digital culture underlying the guidelines of the BNCC-EM in the area of Languages and its Technologies and for the curricular component of Portuguese Language. In order to meet this general objective, the following specific objectives were established: 1) to identify the concept of digital culture underlying the BNCC-EM; 2) analyze how the BNCC-EM guides the treatment of digital culture in the context of teaching Portuguese; and 3) reveal who the proposal with digital culture at BNCC-EM is aimed at, building links between digital culture and youth. The language theory that guides this research is that of dialogic studies, with assumptions from the Bakhtin Circle (2017, 2016, 2003), Volóchinov (2019, 2018) and popularizers such as Faraco (2009), Santos (2018), Xavier (2020), among others; in addition to studies by Buzato (2016), Ribeiro (2021), Kenski (2012), Lemos (2009a, 2009b), on digital culture, and studies on BNCC from Araújo (2020), Cássio (2019), Coscarelli and Ribeiro (2021), Nascimento and Araújo (2017), among others. The methodology undertaken is characterized as documentary, qualitative and interpretive in nature, in which we conceive the BNCC-EM as a document-monument and concrete statement. The corpus of analysis consists of excerpts from the BNCC-EM text, from the area of Languages and its Technologies and from the curricular component of Portuguese Language. The analysis is organized into three sections aimed at understanding the conception of digital culture underlying the BNCC-EM, how the guidelines are orchestrated and for who they are intended. The data reveal that there is evidence of a conception of digital culture as a language and space for language construction. The treatment of digital culture is offered in the curricular component of Portuguese language, from the fields of social action, with greater emphasis on the journalistic-media field, to the detriment of the fields of personal life and the artistic-literary. Such an organization is designed with contemporary youth in mind as dynamic, plural and heterogeneous social categories present in the EM, aimed at training for work and the integral training of subjects, in addition to considering the teachers, who are left with great challenges that reveal modes of conception. and treatment of digital culture within the scope of the MS.

Keywords: BNCC-EM. Digital culture. Portuguese language. youths.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Compreensões sobre linguagem	27
Figura 2 - Sentidos do Dialogismo.....	30
Figura 3 - Princípios da cibercultura como território recombinate	36
Figura 4 - Territórios da cultura digital,	38
Figura 5 - Características dos Multiletramentos.....	42
Figura 6 - Linha do tempo da <i>Web</i> e da educação	47
Figura 7 - Processo de desmontagem do texto da Base	72
Figura 8 - Perfil traçado da BNCC-EM para organização das categorias de análises.....	73
Figura 9 - Organização das categorias analíticas	74
Figura 10 - Linha do tempo da BNCC	79
Figura 11 - Competências gerais para a Educação Básica.....	84
Figura 12 - Estrutura da BNCC-EM	86
Figura 13 - Proposta de trabalho para o EM	91
Figura 14 - Definição de BNCC-EM.....	98
Figura 15 - Perfil da BNCC-EM.....	99
Figura 16 - Compreensões da cultura digital na BNCC-EM no ensino de Língua Portuguesa.....	131
Figura 17 - Dimensões da cultura digital	148

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Sobre linguagens	92
Imagem 2 - O caráter orientador da BNCC	94
Imagem 3 - As tecnologias digitais e a computação para a BNCC-EM	100
Imagem 4 - Dimensões das tecnologias digitais na Base do EM	102
Imagem 5 - Competência das tecnologias digitais de informação e comunicação.	106
Imagem 6 - O digital enquanto linguagem	110
Imagem 7 - Mobilização da linguagem no universo digital	115
Imagem 8 - Componente Língua Portuguesa para o EM	119
Imagem 9 - Práticas de linguagem no EM.....	120
Imagem 10 - Campo da vida pessoal	123
Imagem 11 - Campo de atuação na vida pública	125
Imagem 12 - Campo das práticas de estudo e pesquisa	126
Imagem 13 - Campo Jornalístico-midiático	127
Imagem 14 - Campo artístico-literário.....	129
Imagem 15 - Noção de juventudes na BCC-EM	133
Imagem 16 - Os jovens do EM inseridos na cultura digital	137
Imagem 17 - O que a cultura digital deve permitir aos jovens	141
Imagem 18 - A progressão das aprendizagens em função da cultura digital e das culturas juvenis	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências do pensamento filosófico da linguagem	25
Quadro 2 - Panorama de pesquisas envolvendo o contexto da cultura digital no PPGLE/UFCG.....	64
Quadro 3 - Panorama de pesquisas sobre BNCC no PPGLE/UFCG	69
Quadro 4 - Eixos das tecnologias digitais na BNCC-EM	104
Quadro 5 - Referência à cultura digital por campo de atuação social.....	122

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CF - Constituição Federal
CIEBE - Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE - Conselho Nacional da Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNE - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
EM - Ensino Médio
ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FNE - Fórum Nacional de Educação
GNL - Grupo de Novas Londres
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LP - Língua Portuguesa
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PNFEM - Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPGLE - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ANCORAGENS TEÓRICAS:	
A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A CULTURA DIGITAL	23
2.1 Por uma filosofia da linguagem.....	23
2.2 Cultura digital: um olhar para além da tela	32
2.3 Letramentos digitais e multiletramentos: desenvolvendo conceitos	39
2.4 Tecnologias digitais, educação, Ensino Médio e juventudes: diálogos possíveis.....	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1 A abordagem da pesquisa no âmbito da Teoria Dialógica da Linguagem ..	56
3.2 Considerações sobre concepção de documento e pesquisa documental ..	59
3.3 Sobre o objeto de estudo e o <i>corpus</i> de análise.....	63
3.4 Procedimentos de geração de dados e categorias de análises	71
4 DELINEAMENTO DA BNCC-EM:	
DO PERCURSO HISTÓRICO À DEFINIÇÃO	77
4.1 Marcos legais e percurso histórico da BNCC-EM	77
4.2 Organização e estrutura da BNCC-EM.....	84
4.3 O que entendemos por BNCC-EM	93
5 A CULTURA DIGITAL COMO PONTO DIALÓGICO NA BNCC-EM:	
LINGUAGEM, LÍNGUA PORTUGUESA E JUVENTUDES	100
5.1 A concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM	100
5.2 Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa	118
5.3 Cultura digital e juventudes na educação	133
5.4 Síntese analítica	146
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	155

1 INTRODUÇÃO

A escrita sobre questões atuais é um trabalho móvel e dialógico, o que implica que ao término das reflexões aqui presentes e mesmo durante o seu processo, novos contornos de pesquisas surgirão, conferindo dinamicidade própria das pesquisas em Ciências Humanas. Desse modo, a nossa investigação se configura como uma tentativa de capturar a cultura digital e sua relação com a educação, frente às demandas das juventudes contemporâneas, tendo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio como tela principal.

Na sociedade contemporânea, as tecnologias digitais se fazem cada vez mais presentes nos usos intensos de câmeras, *smartphones*, *tablets*, aplicativos, máquinas, aparelhos e sistemas dos mais diversos, ou seja, o universo digital é parte integrante de nossa sociedade, atingindo, também, a esfera educacional. Assim, cabe refletir sobre os enlaces entre tecnologias digitais e educação, fazendo emergir reflexões que se encaminham para enxergarmos e analisarmos o universo digital como espaço de possibilidades e de desafios para a educação.

Em consequência do desenvolvimento tecnológico, novas formas de comunicação e de interação surgem, convocando reflexões sobre a educação, de modo que possibilite pensar nos sujeitos que utilizam as tecnologias em contexto escolar e para além da sala de aula. Tal perspectiva requer ponderações sobre os sujeitos que fazem uso dos aparatos tecnológicos de forma crítica, reflexiva e ética.

Assim, pensar a educação no contexto da sociedade tecnológica implica na necessidade de um olhar atento sobre o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as tecnologias digitais como oportunidades e desafios para o sistema educacional, possibilitando novos contornos que orientam e normatizam o ensino e que, por isso, precisam ser estudadas e analisadas. É importante considerar que educação e tecnologia precisam ser abordadas de forma dialógica, no processo de interação, propiciando informações a todos os sujeitos e não apenas para quem tem um certo domínio na área.

Nesse contexto, inserimos a cultura digital, conceito que emerge da noção da necessidade de se compreender o mundo mediado pelas tecnologias, estando, pois, relacionada à comunicação, à conectividade, ao acesso e à produção de conteúdo de forma veloz e interconectada. Para Pavan (2017), a cultura digital é o resultado do cruzamento entre cultura-internet, convocando interconexões, diversas formas de

compartilhamentos, mecanismos digitais vêm se propagando e (re)construindo a teia dialógica e comunicativa da sociedade digitalmente constituída. Trata-se, portanto, de um território móvel e dialógico, um território recombinante que instaura uma nova estrutura, uma nova forma de organização frente às demandas sociais.

Desse modo, entendemos cultura digital como práticas sociais e vivências dos sujeitos imersos no universo digital, configurando-se como um domínio da comunicação e de interação mediado pela tecnologia. Trata-se, pois, de uma construção social, histórica e ideológica, que nos permite enxergar a sociedade contemporânea cada vez mais impregnada pelas tecnologias, desde a utilização de artefatos tecnológicos a seus impactos sociais.

Destacamos que refletir sobre cultura digital nos encaminha a refletirmos, também, sobre a intrínseca relação com as juventudes, tendo em vista que os jovens, considerados *ciborgues*¹, já chegam à escola inseridos no digital. Por vezes, a escola tem acesso à cultura digital a partir das experiências e vivências juvenis. É por meio, principalmente, das juventudes que a cultura digital se materializa, multiplica-se e ganha espaço, tornando-se território que convoca estudos e reflexões.

Por sua vez, pensar em jovens nos incita a considerar o que lhe é proposto no âmbito da educação, o que nos permite estabelecer diálogos entre juventudes e propostas de ensino para esse público.

Vale destacar que as juventudes tiveram e têm papel fundamental nas “novas” formas de apropriação e (re)significação dos aparatos tecnológicos, de usos dos meios tecnológicos e digitais e educacionais. Além disso, é no contexto digital que os jovens, muitas vezes, taxados como desconcentrados, são capazes de assumir múltiplas identidades, são capazes de navegar no ciberespaço com fluidez e estabelecerem diálogos, compartilhando conhecimentos nas mais diversas atividades humanas.

É nesse contexto de educação e cultura digital, lendo os jovens enquanto principais sujeitos dessa cultura, que inserimos a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) do Ensino Médio (EM), com vistas a discutir sobre a cultura digital em sintonia, principalmente, com jovens - sujeitos da escola².

¹ Expressão a ser ainda desenvolvida nesta dissertação.

² Tratam-se dos sujeitos que compõem a escola, que a constrói, os alunos do EM. É uma expressão utilizada em um dos nossos artigos dedicados a pensar a relação entre juventudes e BNCC-EM no que diz respeito às funções da escola. (No prelo)

A BNCC se desenvolveu em um cenário de disputas políticas e ideológicas e foi gestada desde a Constituição Federal (CF) de 1988, que já orientava para um ensino pautado na fixação de conteúdos mínimos, perpassando por várias reformas educacionais, como promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Após 2013, a BNCC passou a ser defendida substancialmente, com o Movimento Todos Pela Base Nacional Comum Curricular, que objetivava reunir estudiosos para discutir e a elaborar um documento que possibilitasse a garantia de princípios fundamentais à educação que os documentos anteriores já traziam como essenciais. Em outras palavras, foi a partir desse movimento de retomada de documentos oficiais que a BNCC surgiu no cenário educacional brasileiro.

No governo de Dilma Rousseff, tendo Renato Janine Ribeiro como Ministro da Educação, a primeira versão da BNCC foi posta para consulta pública, através da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016, recebendo contribuições individuais e coletivas. A segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016, contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, durante o governo de Dilma Rousseff, mas com o Ministro Aloízio Mercadante, resultando em pareceres sobre o documento que foram utilizados para composição da terceira versão, elaborada em 2017, já no governo de Michel Temer. Em fevereiro de 2017, surge uma quarta versão da BNCC, que contou com mudanças no quadro de sua estruturação. Com o *slogan* “Educação é a Base”, o ano de 2018 foi marcado por discursos favoráveis à BNCC e a homologação do documento, com orientações para sua implantação nos dois anos seguintes.

Desse processo de construção da Base, há a sustentação de um discurso de que a formulação do documento passou por um período de (re)elaboração, com pesquisas, estudos e reescrituras, valendo-se da atuação de vários atores sociais, como a sociedade em geral, professores e especialistas. Perspectiva defendida por uns, contestada por outros.

A Base apresenta um discurso que se quer pôr como estruturante para a constituição e o fortalecimento educacional, trazendo uma proposta de direitos e objetivos da aprendizagem, para assegurar o desenvolvimento integral do educando. Trata-se de um discurso também defendido por alguns e questionado por muitos,

trazendo posicionamentos críticos diversos, mas que dialogam entre si no sentido de trazer reflexões sobre um documento atual e que se pretende já estar em implantação.

Nesse sentido, a BNCC pode ser lida como uma “arena ideológica”, espaço marcado por diferentes vozes institucionais, como universidades, escolas, pesquisadores que entram em cena e fazem com que a Base se torne dialógica, assim como aponta Szundy (2019). O documento pode ser compreendido como parte da cadeia de transmissão no âmbito educacional, servindo como engrenagem que movimentará a construção da Educação Básica brasileira, ou mesmo, “[...] um nó de uma rede de conversações e documentos.” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 75).

Diante do exposto, entendemos a BNCC-EM como um ato dialógico que se efetiva enquanto enunciado concreto (SILVA; XAVIER, 2021) e a cultura digital como uma construção social que pode ser compreendida diante dos entornos sociais nos quais os jovens estão inseridos. Há, pois, a noção de juventudes, no plural, assinalando a multiplicidade e a pluralidade dos jovens e o potencial que as culturas juvenis têm de agregar e de compartilhar informações, conhecimentos, em um movimento recombinante, típico da cultura digital.

Refletir sobre jovens também nos impulsiona a pensar em tecnologias, de modo que é possível estabelecer relações entre juventudes e tecnologias digitais enquanto construções sociais, como frutos das relações e interações, objetos contextualizados que, ao serem inseridos na escola, devem apoiar-se nas vivências dos sujeitos, ou seja, é parte do tecido educacional que precisa ser alinhavado, pensado e elaborado conforme a demanda.

Ante ao exposto, em nossa investigação, temos uma rede dialógica que se organiza em um tripé: cultura digital, educação e juventudes que tem por alicerce a BNCC-EM. Desse modo, estabelecemos também três diálogos, três *links* ao longo de nossa investigação, no intuito de contemplar o que denominamos de perfil da BNCC-EM, atendendo aos questionamentos: A) O que é proposto pela BNCC-EM e a partir de qual perspectiva? B) Como é proposto? e C) Para quem propõe?

O primeiro diz respeito à relação cultura digital e educação, tendo a linguagem como pano de fundo, considerando que a BNCC-EM, com seu caráter orientador, apresenta uma perspectiva de cultura digital que se desvela em seu discurso normatizador (SILVA; XAVIER, 2022, 2021). Compreender esse diálogo significa compreender uma perspectiva na qual homem e tecnologias digitais se complementam, de modo que as funções das tecnologias só farão sentido ao serem

postas em uso pelos sujeitos que lhes confere significados. Assim como Kensky (2012), entendemos as tecnologias e a educação como indissociáveis. É necessário que se utilize da educação, enquanto processo de desenvolvimento e formativo, para poder formar sujeitos que utilize as tecnologias de forma responsável.

Adjacente à tal perspectiva, concebemos a cultura digital como ponto dialógico, uma conexão que é estabelecida no mundo mediado pelas tecnologias, visto que a linguagem se concretiza enquanto produto da atividade humana coletiva e seus elementos passam a refletir a organização da sociedade que a gerou e que a utiliza.

O segundo diálogo diz respeito a como a BNCC-EM propõe a cultura digital. Para tanto, levamos em consideração o ensino de Língua Portuguesa. Entendemos que as tecnologias digitais se apresentam como potenciais promotoras de novos modos de aprendizagem e de ensino, requerendo novas formas de pensar a organização do ensino, enxergando-o como uma produção cultural, social e histórica.

Nesse sentido, a Língua Portuguesa pode ser concebida na BNCC-EM como um componente profícuo para o estudo da cultura digital, sobretudo, quando se pensa a organização através dos campos de atuação social frente às demandas das culturas juvenis. Esse segundo diálogo contempla a segunda parte do perfil da BNCC-EM, respondendo ao questionamento “como é proposto o trabalho com a cultura digital”.

É do contato entre tecnologias digitais e juventudes que emerge o terceiro diálogo: cultura digital e culturas juvenis no âmbito da educação, com vistas a refletir “para quem é proposto o trabalho com a cultura digital no âmbito do EM”. Consideramos que a presença marcante das tecnologias digitais tem inquietado muitos pesquisadores a compreenderem, por exemplo, como se tem proposto o trabalho com a cultura digital em contextos educacionais, no fito de atender às novas formas juvenis marcadas pela intensa conexão das tecnologias digitais.

Desses três diálogos, surge a dimensão da nossa pesquisa: entender como a BNCC-EM propõe o trabalho com a cultura digital, com vistas a atender as demandas das juventudes contemporâneas.

A BNCC-EM sinaliza, desde as competências gerais, um discurso que se mostra preocupado e atento aos avanços e impactos das transformações sociais oriundas do desenvolvimento tecnológico, fazendo referência à cultura digital. Podemos identificar a referência à cultura digital nas competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, no tratamento com os campos de atuação social no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, bem como nos tópicos “As

tecnologias digitais e a computação”, “As juventudes e o Ensino Médio” e “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”.

Dessa maneira, a BNCC-EM contempla “[...] diferentes dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais [...] tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores.” (BRASIL, 2018, p. 473). Para tanto, elege três dimensões: o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital que, de modo articulado com as competências, indiciam a relação com as culturas juvenis, destacando que é no EM que deve haver ampliação e aprofundamento das aprendizagens já construídas acerca do universo digital, de modo que os jovens, que estão dinamicamente na cultura digital, não sejam apenas “consumidores”, mas se engajem “cada vez mais como protagonistas” dessa cultura (BRASIL, 2018, p. 473).

Diante disso, compreendemos a BNCC-EM enquanto um documento que traz um discurso que visa orientar a construção da proposta de ensino para o EM, posto que, ao assumir os aspectos normativo e prescrito, o texto da Base torna-se discurso (em perspectiva bakhtiniana); e, ao definir o conjunto orgânico das aprendizagens, concretiza-se enquanto orientador, enquanto um ato responsável e responsivo que se concretiza na arena de disputas e conflitos ideológicos.

Dado o exposto, destacamos que nossa atenção se volta à BNCC-EM, na área de Linguagens e suas Tecnologias que, dentre outros aspectos, tem como foco a identificação e a crítica dos diferentes usos das linguagens, com um olhar atento à cultura digital.

Diante desse panorama, levantamos a seguinte questão de pesquisa? Como a cultura digital se faz presente no discurso da BNCC-EM, na área de Linguagens e suas Tecnologias e no componente curricular de Língua Portuguesa, frente às demandas das juventudes contemporâneas?

Para respondê-la, delineamos o seguinte objetivo geral: investigar a concepção de cultura digital subjacente às orientações da BNCC-EM na área de Linguagens e suas Tecnologias e para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Com finalidade de atender a esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar a concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM; 2) analisar como a BNCC-EM orienta o tratamento da cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa; e 3) desvelar a quem se destina a proposta com cultura digital na BNCC-EM, construindo *links* entre cultura digital e juventudes.

Destacamos que a escolha por tal temática se deu devido à presença marcante da cultura digital no cotidiano da sociedade contemporânea, que já é uma realidade no ambiente educacional sobre a qual os documentos oficiais de ensino não podem ficar alheios. Assim, trata-se de uma pesquisa relevante, pois se debruça sobre aspectos atuais do panorama educacional brasileiro, uma vez que a Base possui notoriedade no sistema educacional, no ensino ofertado e na concepção de linguagem adotada. Além disso, ao pensar as relações entre cultura digital e BNCC-EM, constroem-se redes dialógicas entre o discurso subjacente à Base sobre cultura digital e suas ações propostas para a área de Linguagens e suas Tecnologias e, em específico, para o componente curricular de Língua Portuguesa.

Cabe destacar também as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento de estudos sobre cultura digital e BNCC, sobretudo a do EM. Portanto, ratificamos a relevância da pesquisa, que procura alinhar-se às discussões que ganham fôlego e tomam espaço na conjuntura de investigações sobre o que se espera dos processos formativos no cenário da Educação Básica brasileira.

Em face do exposto, nossa pesquisa está ancorada na Teoria Dialógica da Linguagem, com os postulados de Bakhtin (2017, 2016, 2003), Volóchinov (2019, 2018) e divulgadores como Faraco (2009), Santos (2018), Xavier (2020), dentre outros; além dos estudos sobre cultura digital advindos de Kenski (2012), Lévy (1999), Lemos (2009a, 2009b), Buzato (2016), Coscarelli e Ribeiro (2021), dentre outros, e dos estudos sobre a BNCC oriundos de Araújo (2020), Nascimento e Araújo (2017), dentre outros.

A filiação tipológica assumida em nossa investigação é de natureza documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), visto que consideramos a BNCC-EM enquanto um enunciado concreto (SILVA; XAVIER, 2021), ou seja, uma construção cultural e um artefato social, um “documento-monumento” (LE GOFF, 1997), que precisa ser desmontado para se compreender seu funcionamento. No que diz respeito aos objetivos, classifica-se como exploratória, assumindo a natureza qualitativa e interpretativa. No que se trata das análises, adotamos o paradigma qualitativo interpretativista (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Assim, metodologicamente, buscamos traçar diálogos entre Teoria Dialógica da Linguagem e pesquisa documental, partindo do princípio de que os sentidos produzidos a partir da pesquisa documental carregam historicidades e valorações.

Para a constituição do *corpus*, realizamos a leitura crítica do texto da Base, identificando palavras-chave, termos e/ou expressões que fizessem relação com a cultura digital, para verificarmos as maiores ocorrências. Em seguida, fizemos um recorte de momentos específicos do documento, isto é, das competências gerais, das competências da área de Linguagens e suas Tecnologias e do tópico “As Tecnologias digitais e a computação”. De posse dos recortes da Base, realizamos nossas análises.

Em face da discussão desenvolvida e com vistas a respondermos à questão de pesquisa e alcançarmos os objetivos aqui delineados, para além desta introdução e das considerações finais, a presente dissertação está organizada em um capítulo teórico, um metodológico, um histórico-teórico sobre a BNCC-EM e um analítico.

O capítulo teórico discorre sobre a concepção de linguagem a partir da Teoria Dialógica da Linguagem e a concepção de cultura digital. Além disso, discute sobre letramentos digitais, multiletramentos, a relação entre tecnologias digitais e educação, Ensino Médio e juventudes.

No capítulo metodológico, apresentamos a abordagem da pesquisa, nossas considerações acerca do objeto de estudo, da constituição do *corpus* de análises, além dos procedimentos de geração de dados e as categorias de análise.

No capítulo histórico-teórico sobre a BNCC-EM, realizamos um delineamento do documento, com o intuito de historiar o seu surgimento e desenvolvimento, apresentar a sua organização e estrutura, além de trazer reflexões sobre como concebemos a BNCC-EM, traçando, assim, um perfil do documento, perfil este que serviu de orientação para orquestramos as categorias de análises.

O último capítulo é destinado às análises e às discussões dos resultados da pesquisa. O texto é organizado a partir das categorias eleitas para se analisar os dados da investigação, no intuito de alcançar, sobretudo, os objetivos assumidos.

Nesse momento, apresentamos nosso capítulo teórico.

2 ANCORAGENS TEÓRICAS: A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E A CULTURA DIGITAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos centrais que fundamentaram a nossa pesquisa no que diz respeito à concepção de linguagem e de cultura digital. Distribui-se em quatro seções: 2.1 Por uma filosofia da linguagem, em que tratamos sobre a concepção de linguagem de acordo com o Círculo de Bakhtin, perspectiva na qual nos ancoramos para realizar as nossas análises; 2.2 Cultura digital: um olhar para além da tela, cuja o enfoque é discutimos sobre o conceito de cultura digital; e mais duas seções nomeadas de 2.3 Letramentos digitais e multiletramentos: desenvolvendo conceitos; e 2.4 Tecnologias digitais, educação, Ensino Médio e juventudes: diálogos possíveis, nas quais abordamos conceitos relevantes para a nossa investigação.

2.1 Por uma filosofia da linguagem

O Círculo de Bakhtin se concretizou a partir dos encontros de um grupo de estudiosos composto por pessoas de diferentes formações, como filósofos, poetas, cientistas, críticos de arte e de literatura, escritores e músicos, que se reunia para discutir questões relevantes às ciências sociais e à linguagem. Foi entre os anos de 1919 e 1929 que os estudos do Círculo se concretizaram, desenvolvendo o que viria a ser a Teoria Dialógica da Linguagem. Esse grupo partia da concepção de que a linguagem não deveria ser somente um objeto de estudo da ciência linguística, mas ser vista como uma realidade definidora da própria condição humana, apresentando-a no âmbito da prática de linguagem, do seu uso social e da interação.

Segundo Faraco (2009), Bakhtin e o Círculo já possuem um lugar consolidado na história do pensamento linguístico, deixando uma densa e rica contribuição de natureza filosófica sobre os estudos da linguagem, posicionamento com o qual concordamos e reforçamos, pois, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, as teorias linguísticas ganham novos rumos, percebendo a linguagem enquanto construção social, histórica e ideológica.

Etimologicamente, linguagem é um termo oriundo da língua românica usada na Provença, *lenguatge*, e apresenta seu significado em três perspectivas: a primeira, morfológica e fonológica; a segunda, como uma singularidade do indivíduo; e a

terceira, voltada para a comunicação, um conjunto de regras e instruções. O que resulta dessas três concepções é a natureza social da linguagem, que nos conduz a pensar sobre o seu conceito.

Nesse sentido, a partir do Círculo, concebemos a natureza da própria vida enquanto dialógica (BAKHTIN, 2003) e a linguagem como uma das possibilidades de entender essa natureza, o que já assinala a intrínseca relação heterogênea e complexa entre homem e linguagem, sendo esta última elemento constituinte do processo de desenvolvimento humano e produto da vida social.

Partindo de tal consideração, recrutamos a voz de Bakhtin (2016, p. 11), para quem

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua.

É justamente esse posicionamento bakhtiniano que nos motiva a investir nas discussões sobre linguagem, tendo em vista que, de fato, ela está presente em todos os campos da atividade humana e, como tal, concretiza-se nos documentos oficiais de ensino, como a BNCC-EM. Assim, não há como negar, já de início, a intrínseca relação entre a linguagem e os campos educacional e social.

No que diz respeito às concepções de linguagem, o Círculo de Bakhtin critica duas orientações sobre o fenômeno linguístico, a saber: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

No subjetivismo idealista, com filiação ao Romantismo, a língua era compreendida como criação individual do psiquismo, utilizada para expressar o pensamento, centrando atenção nos atos de fala individuais, representação do pensamento e do mundo no qual os sujeitos agem. Assim, a língua é vista não como um processo, mas como um produto, e a linguagem, como enunciação monológica, isto é, individual.

Já no objetivismo abstrato, com filiação ao Racionalismo dos séculos XVII e XVIII, o sistema linguístico é considerado como estruturador e organizador da língua, sendo esta compreendida por meio da concepção de enunciação que, por sua vez, é vista como única, de modo que a verdadeira substância da língua é formada por um sistema abstrato de formas linguísticas e pela enunciação monológica.

Para o Círculo de Bakhtin, essas duas tendências não davam conta do funcionamento da linguagem, de sua dinamicidade e heterogeneidade, visto que tomam o objeto de estudo enquanto enunciação monológica e passiva, propondo uma orientação fundamentada em um sistema linguístico que se apresentava estável e imutável, valorando mais o objeto que os sujeitos que fazem uso da linguagem. Por isso, Volóchinov (2018) nos traz uma terceira concepção, que concebe a linguagem como lugar de interação, assumindo, assim, a postura da Teoria Dialógica da Linguagem.

Com vistas a melhor elucidar tais concepções, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Tendências do pensamento filosófico da linguagem

Subjetivismo Individualista	Objetivismo Abstrato	Perspectiva Dialógica da Linguagem
Concepção de língua		
Criação individual do psiquismo; A língua é criada por meio de atos individuais; Não leva em consideração o social.	Sistema estável e imutável; O sistema linguístico é considerado como estruturador e organizador da língua.	Lugar de interação, construção de discursos sociais e historicamente situados; Língua e história são áreas complementares; A realidade da língua diz respeito à interação discursiva.
Concepção de linguagem		
Enunciação monológica, isto é, individual, como produto pronto e acabado.	Não possui vinculação com os valores ideológicos; Representação clara e objetiva de forma abstrata.	De natureza social, ética e ideológica; Fruto de relações estabelecidas entre os sujeitos inseridos no social; Extrapola o sistema linguístico; É decorrente de um exercício dialógico de compreender e de responder a enunciados concretos vários.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Desse modo, a linguagem permeia e é permeada pelos entornos sociais e atualiza-se constantemente na enunciação dialógica, com sentidos polissêmicos e múltiplos. Tal posicionamento nos revela que são os usos efetivos que concretizam a linguagem.

Para a perspectiva dialógica da linguagem, há uma intrínseca relação entre experiência e história, entre homem e linguagem, que são partes integrantes da interação. Compreender a língua como sistema estável de formas implicaria, apenas, em uma abstração científica, que não é o foco dos estudos da Teoria Dialógica da Linguagem e dos pressupostos bakhtinianos.

Tal posicionamento nos leva a entender que a realidade da língua diz respeito à interação discursiva, tendo em vista que, na enunciação, os sujeitos não adotam as formas prontas da língua de um sistema sígnico abstrato, pois eles estão situados em contextos, com lugares e posições ideologicamente marcadas.

Nesse cenário, surgem os anseios acerca da linguagem, tendo como ponto de partida a necessidade de relacionar os elementos sociais, históricos e ideológicos, o que significa que a concepção de linguagem está pautada da noção de interação situada, visto que é mobilizada no movimento de interação social que os sujeitos podem constituir os seus discursos, em um processo dialógico.

À linguagem é, pois, concedido o lugar de interação, compreendida a partir de um contexto social, histórico e cultural, na dinamicidade do processo de interação entre os sujeitos expressivos, de modo que a palavra se estabelece como o produto da interação.

É, pois, por meio da interação que as diversas vozes ganham significação na teia dialógica, na medida em que geram réplicas dos dizeres do outro, construindo o processo interativo que vai além das formas linguísticas. Essa noção implica em considerar as relações entre as vozes sociais emanadas no processo interativo e a relação/interação entre linguagem e seus aspectos históricos.

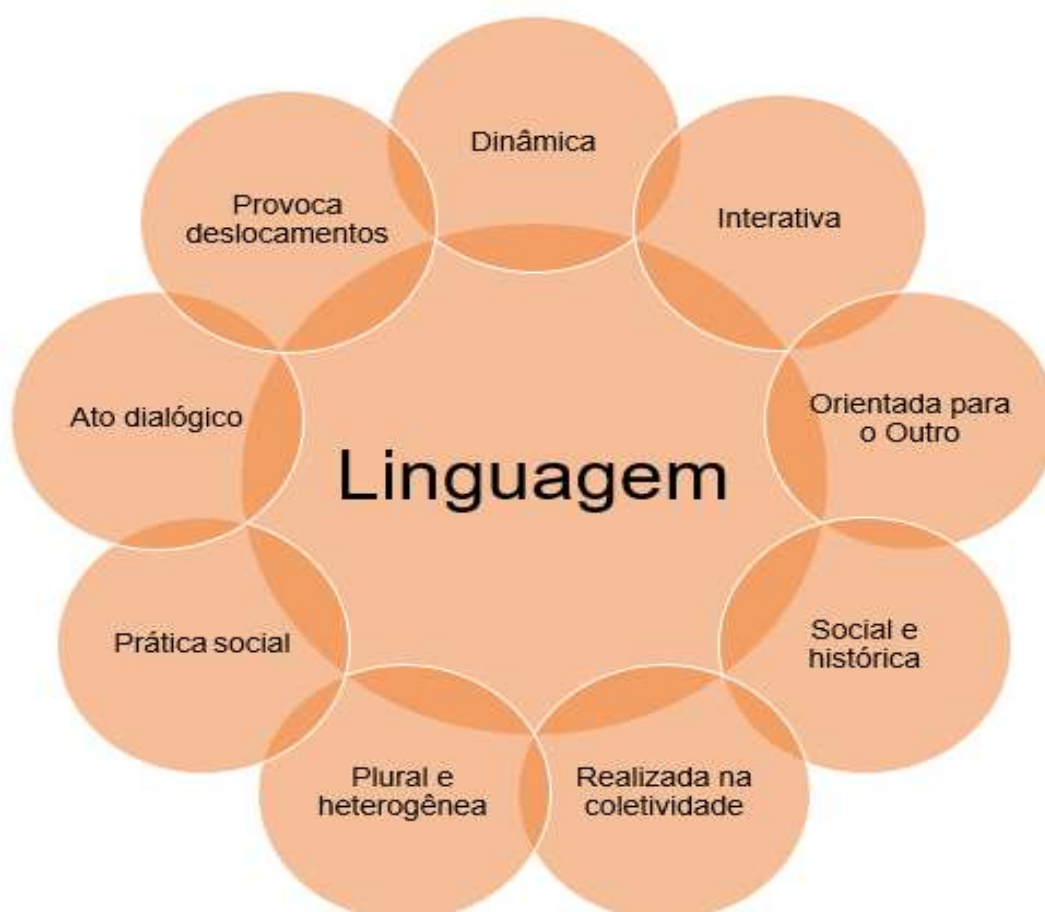
Para Volóchinov (2018, p. 181), “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano [...]”, o que significa que a língua não pode ser compreendida como “algo imóvel”, como produto, mas sim em movimento que se desenvolve na e pela vida social e a linguagem como lugar de interação e de diálogo. Desse modo, a linguagem não é neutra, tendo em vista que ela está cheia das intenções dos sujeitos falantes, refletindo na língua, que se configura socialmente como concreta, viva e real, concretizada nos enunciados concretos.

Percebemos, nos posicionamentos teóricos apresentados, que a linguagem precisa apoiar-se em aspectos extralinguísticos que residem no social, nas relações que podem ser estabelecidas no exercício dialógico da linguagem. Desse

pensamento, compreendemos que a concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin se fundamenta no caráter dialógico, ou seja, nas trocas, no intercâmbio entre os sujeitos envolvidos no processo de comunicação, bem como na interação discursiva e é marcada pelo dialogismo ao retomar os já-ditos para reafirmar, refutar, concordar ou discordar, uma vez que todo enunciado faz parte de um diálogo, portanto, pertence a um processo de comunicação ininterrupto, marcado por relações dialógicas, como forma de ação-resposta ao já dito e que, por sua vez, exige uma responsividade, exige uma resposta.

Diante disso, apresentamos a Figura 1, na qual sintetizamos o que compreendemos por linguagem.

Figura 1- Compreensões sobre linguagem



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 1 foi construída para apresentar nossa compreensão sobre a linguagem como central dos estudos do Círculo de Bakhtin, pensada e orquestrada a partir de movimentos dialógicos que põem em cena aspectos que lhes são essenciais, tais como o seu caráter ideológico e suas dimensões social e histórica. É a partir desse movimento que concebemos a linguagem como uma verdadeira filosofia inserida no social, o que nos conduz a refletir sobre as práticas languageiras como sociais, plurais e heterogêneas, oriundas de trabalho coletivo, que podem gerar deslocamentos e tensões, capazes de tornar essas práticas em acontecimentos discursivos. Toda essa dinâmica confere à linguagem a propriedade dialógica, princípio unificador para os estudos de Bakhtin e do Círculo, ao trazer à cena o caráter dialógico, compreendido na/pela interação social.

Diante do exposto, retomamos o título de nossa seção: “Por uma filosofia da linguagem”, no intuito de destacar que os conceitos de língua e de linguagem, na perspectiva dialógica, são investigados e reforçados, aqui, sob dois vieses: o filosófico e o social.

Pelo viés filosófico, base do pensamento bakhtiniano, entram em cena as concepções e as relações do homem no mundo, por meio do que Bakhtin denomina de diálogo, tendo em vista que a linguagem é constitutiva do sujeito e que toda a sua elaboração é direcionada para o outro, de modo que a palavra passa a ser parte do processo interativo da língua e, por natureza, responsiva, pois implica, necessariamente, na presença do outro.

Pelo viés social, a linguagem pode ser compreendida tendo como base a interação social e discursiva, além do seu caráter dialógico, o que nos leva às abordagens histórico-sociais, tendo em vista que a língua passa a ser compreendida como fenômeno social, histórico, cultural e ideológico.

Diante disso, destacamos que o pensamento bakhtiniano se filia ao pensamento filosófico, ao considerar diversidade, heterogeneidade, o vir a ser, o inacabamento e o dialogismo para pensar a linguagem enquanto uma verdadeira filosofia, na qual se inserem os aspectos sociais, históricos e dialógicos (FIORIN, 2020).

Em tais perspectivas, o dialogismo é considerado princípio basilar da linguagem, o que nos conduz a ponderar que não pode haver concretização da linguagem sem diálogo, sem interação, ou seja, sem o outro, reafirmando a compreensão de que a língua tem a propriedade básica de ser dialógica, ou seja, o

fato de toda palavra ser orientada e direcionada para outra(s) palavra(s), funcionando como reação-resposta ao já dito.

A concepção de dialogismo apresentada pelo Círculo de Bakhtin recruta a noção de interação das vozes do discurso, o que abrange múltiplos contextos, pondo em evidência a diversidade das relações individuais e sociais, deixando explícita a heterogeneidade da linguagem. Essas vozes sociais estão sempre marcadas por relações dialógicas que podem evidenciar as manifestações discursivas, o que nos conduz a considerar que as relações dialógicas podem se configurar a partir do contato com discursos já ditos.

Para Bakhtin (2019), todo discurso possui uma orientação dialógica que lhe é natural, visto que entra em contato com outros discursos, em uma interação viva, intensa e dinâmica. Desse modo, destacamos que os estudos do Círculo de Bakhtin nos confirmam que o dialogismo pode ser entendido como um verdadeiro preceito para a própria compreensão do homem, também dialógico por natureza, na sua relação consigo mesmo, com o mundo e com o outro.

Por esse ângulo, concordamos e endossamos o posicionamento do autor, pois é por meio do funcionamento da linguagem que podemos observar as situações concretas de uso da língua marcadas pelos sentidos produzidos pelos enunciados que dialogam entre si e que os sujeitos estabelecem. Desse modo, defendemos que o dialogismo, nos estudos do Círculo de Bakhtin, precisa ser compreendido além dos aspectos da língua, enquanto verdadeira essência da linguagem, como uma reação-resposta aos já-ditos.

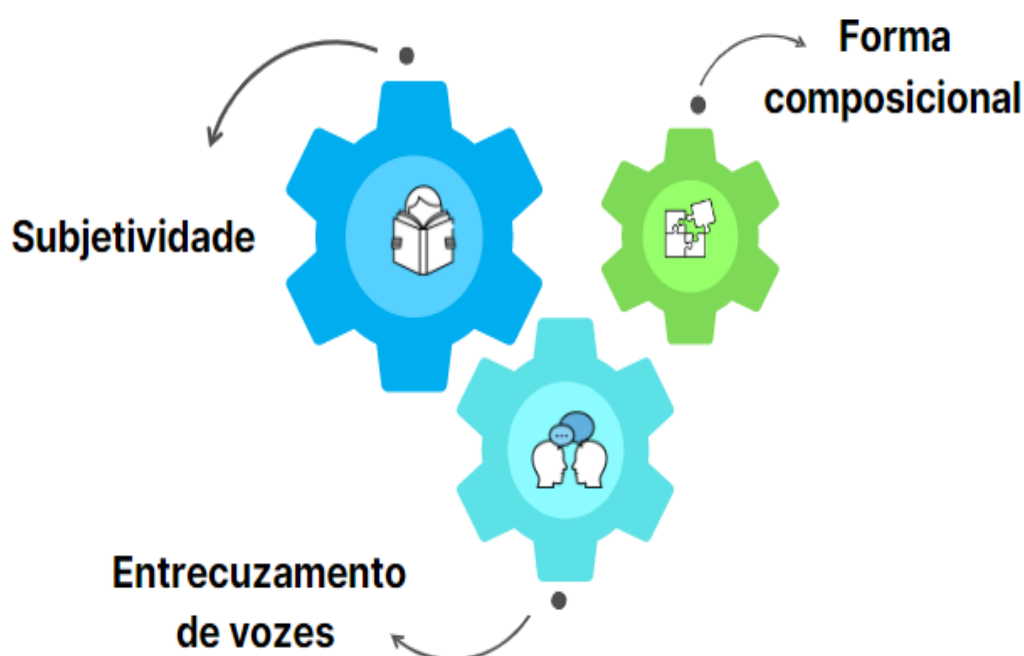
Nessa perspectiva, depreendemos que o dialogismo reflete e é refletido na e pela linguagem, bem como, no interior dos sujeitos falantes, evocando atitudes responsivas desses sujeitos expressivos. Em *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, Fiorin (2020, p. 22) assinala que a noção de dialogismo é responsável por fundar a concepção bakhtiniana da linguagem, e diz respeito às “[...] relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados [...]”.

Nesse esteio, o pesquisador apresenta três sentidos de dialogismo: a) a noção de que todo enunciado é dialógico e que dialogismo corresponde ao modo de funcionamento real da linguagem, ou seja, vai além das formas composicionais, torna-se trazendo à cena vozes que se conectam e apresentam tanto aspecto social quanto individual; b) enquanto forma de representação e da voz do outro no enunciado, ou seja, a incorporação, pelo enunciador, das vozes de outros no enunciado, como o

discurso de outro é inserido nos discursos proferidos; e c) concernente à subjetividade, o que nos leva a considerar o sujeito bakhtiniano como aquele que é dependente das estruturas sociais, isto é, o sujeito que se constitui discursivamente, assimilando as vozes sociais com as quais ele mantém contato, interage, tornando-se constitutivamente dialógico.

Dado o exposto, sistematizamos a noção de dialogismo para o Círculo de Bakhtin por meio da Figura 2:

Figura 2 - Sentidos do Dialogismo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 2 apresenta os três sentidos do dialogismo que compreendemos serem princípios da própria concepção de linguagem, uma vez que no estudo do dialogismo, é possível identificar uma tríade relação dos seus constituintes tão essenciais à concretização de um enunciado que se realiza por meio da linguagem em funcionamento, em um processo de interação das vozes que se entrecruzam, que dialogam em uma relação contratual. Essa relação, por sua vez, convoca a presença do outro, dos sujeitos expressivos e falantes, marcados histórico e ideologicamente que, ao se exporem em interações, confrontarem-se, estabelecem relações

contratuais. Vale salientar que esses sentidos devem ser entendidos de maneira inter-relacionada.

Isso posto, destacamos que o dialogismo diz respeito aos modos de organização da linguagem, em suas formas composicionais, ou seja, a essência da linguagem. Assim, ele pode ser entendido como a engrenagem responsável por conferir dinamicidade, diálogos e interação à linguagem, é o princípio gerador e unificador da língua que a põe em movimento, carregando consigo as mais diferentes posições sociais e valorações social, cultural, histórica e ideológica. É responsável por fazer ecoar diferentes vozes responsivas em um mesmo enunciado, constituindo um todo dialógico-discursivo.

Para Santos (2018, p. 37), a perspectiva bakhtiniana de dialogismo diz respeito, primordialmente, a um “[...] modo avaliativo-responsivo de compreender o mundo, as relações sociais e a vida, dentro de um contínuo que organiza a vida real em ações interligadas.”, concepção que se justifica por alguns pressupostos que aqui endossamos, tais como: a compreensão de que a consciência do sujeito falante se estabelece nas interações por ele desencadeadas, o que sinaliza para as experiências vivenciadas nas relações sociais; a compreensão de que todo enunciado surge como resposta, configurando-se como uma reação ao já-dito, manifestando-se de modo a evocar diferentes vozes que dialogam responsivamente, o que significa que o sujeito, mesmo não se posicionando sobre outro enunciado, expressa a sua atitude avaliativo-responsiva, pois o enunciado, ao ser elaborado, já é feito levando-se em consideração o seu interlocutor, pensando-se nas possíveis respostas.

Concordamos e enfatizamos o posicionamento da pesquisadora, sobretudo, no que tange à responsividade, que traz consigo uma apreciação valorativa, um dos princípios basilares da Teoria Dialógica da Linguagem.

Assim, o dialogismo torna-se inerente não apenas à linguagem, mas à própria condição humana e à noção de cultura, porque, por meio desse princípio, podemos pensar que ser dialógico não diz respeito, apenas, à relação entre palavras/discursos, mas também aos diálogos que podem ser estabelecidos entre os enunciados, entre os sujeitos e entre os meios culturais, como a exemplo da cultura digital.

Diante do apresentado, seguiremos com a noção de cultura digital.

2.2 Cultura digital: um olhar para além da tela

Para refletirmos sobre cultura digital, é necessário, antes de tudo, pontuarmos o que compreendemos por cultura, destacando uma perspectiva de cultura que a entende próxima à noção de língua e de linguagem, isto é, como algo vivo, dinâmico, capaz de passar por mudanças e atualizar-se.

Para Bauman (2012, p. 21), “[...] a cultura se “autoperpetua” na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo.” Essa aceção evoca movimento, mudança, compartilhamento de saberes e de vivências e nos possibilita recuperar a concepção, advinha do Círculo de Bakhtin, de que a língua/linguagem não pode existir fora dos enunciados que precisam estar situados, enquanto eventos discursivos. Logo, a cultura também precisa ser entendida como um território compartilhado, enquanto evento social e discursivo.

Hall (2003) concebe cultura como uma atividade perpassada por práticas sociais e que constitui a soma dos inter-relacionamentos dessas práticas. Trata-se de um complexo de valores, de crenças e de práticas que constituem a forma de vida de um grupo específico.

Dessas concepções, chegamos à noção de cultura como ato responsável e responsivo e sob a ótica das relações dialógicas que são estabelecidas nas vivências da esfera cotidiana, posto que, para o Círculo de Bakhtin, quando se pensa em cultura, é importante levar em consideração as relações de alteridade, questões relacionadas à ideologia e ao ato responsável (PAJEÚ; MIOTELLO, 2018).

Nessa perspectiva, a compreensão de cultura é apresentada a partir da interação do homem com o outro e com o mundo, nos mais diversos contextos. Assim, entram em cena as interações sociais concebidas enquanto eventos que arquitetam a relação entre cultura, linguagem e sujeitos, enquanto eventos únicos e irrepetíveis, mas que são, assim como a linguagem, dialógicos por natureza.

Isso posto, consideramos a cultura enquanto lugar de interação, o que significa que compreender a cultura sob a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin implica em enxergar o outro, o mundo, não sob a ótica do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, mas como lugar de reconhecimento, que permite aos sujeitos consolidarem atos responsáveis e responsivos capazes de ecoarem vozes na cadeia comunicativa e nos embates sociais.

Portanto, partindo dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, concebemos a cultura como espaço de vivências e como elemento próprio da linguagem, envolvendo as significações culturais entrelaçadas por diretrizes dialógicas e ideológicas. Assim, entendemos que a cultura precisa ser pensada na relação dialógica com as realidades sociais e históricas diversas, com os sujeitos e os entornos que a envolve.

Parte da cultura são as transformações tecnológicas, que se fazem presentes desde os primórdios, de acordo com cada momento histórico. O homem passa a dominar técnicas rudimentares das quais foram se aprimorando, chegando à sociedade contemporânea e sistematizada digitalmente. Logo, a evolução tecnológica acompanha a evolução do homem, o que é possível observar com um olhar crítico para o cotidiano, marcado pelo uso intensivo de câmeras, *smartphones*, *tablets*, de aplicativos, máquinas, aparelhos e sistemas dos mais diversos.

Nesse contexto, emergem conceitos como ciberespaço e cibercultura. Em um resgate histórico, percebemos que com a emergência da *web*, em meados dos anos 1990, com suas facilidades de interfaces gráficas, já se podia falar em uma nova linguagem hipertextual e hiperídia disponível nas telas, de modo que, com a *web*, novos hábitos de comunicação e de interação foram/são introduzidos. Nesse esteio, essa “nova” configuração em rede deu origem a “novas” formas de produção e socialização denominadas de cibercultura. Em outras palavras, emerge uma cultura típica do ciberespaço, que se floresce nesse novo ambiente.

Com a *web* ainda não migrada para os dispositivos móveis, o acesso ao computador exigia um *desktop*, muitas vezes, restrito a ambientes físicos delimitados, como os de trabalho, com conexão por meio de um *modem* em que se aguardava o acesso às informações solicitadas. Aqui percebemos que havia uma nítida separação entre o real e o virtual, entre o espaço físico e o ciberespaço. Nesse contexto, a cibercultura era compreendida como um espaço de cultura gerada e propagada no universo virtual.

Sendo, pois, o espaço cada vez mais presente nas redes de comunicação e interação, com a propagação de informações e de dados que nele se proliferam, podemos compreender a cibercultura como possibilidades de produção de linguagem e interações comunicativas que podem se propagar no ciberespaço.

Assim, iniciam-se as trocas e os compartilhamentos em redes, a conexão global, fatos que propiciaram mudanças de costumes e práticas de comunicação e de interação, decorrentes, dentre outros aspectos, da velocidade e da quantidade de

informações disponíveis. É nesse fluxo de movimentos que o pensamento cibernético ganha fôlego e exige de nós a compressão da relação entre sociedade e tecnologias digitais que, a nosso ver, propicia diálogo e interação.

Concepção que se intensificou a partir da metade do século XX, com um novo ciclo de desenvolvimento tecnológico, a cibernética, ganha espaço após a Segunda Guerra Mundial, com a ideia de auxiliar a humanidade a resolver os problemas sociais e conflitos políticos (FORMIGA, 2016).

O pensamento cibernético influenciou o desenvolvimento dos computadores e as novas técnicas de comunicação, ou seja, promoveu a cultura digital e seus agenciadores, como a popularização das tecnologias no início na década de 70, com o surgimento da microinformática, sinalizando uma ideia de “democratização”, de facilitar o acesso à população. Tem-se, agora, uma cultura marcada pelo digital que se busca democratizar, o que, por sua vez, promove novas práticas culturais, com diversas vivências mediadas por dispositivos digitais, configurando, assim, práticas culturais também diversas. Desse modo, “[...] estamos diante de múltiplas culturas digitais, que mesmo quando desconectadas, off-line, buscam articularem-se em direção ao espaço-tempo da cibercultura.” (FORMIGA, 2016, p. 70).

Nesse contexto e, apropriando-nos dos postulados do Círculo de Bakhtin, consideramos que é a interação, o contato e o diálogo entre cultura e pensamento cibernético, entre cultura e internet, que possibilita o surgimento da noção de cultura digital. Assim, vemos que o desenvolvimento tecnológico propicia à sociedade contemporânea vivências de mudanças que percorrem os mais diversos campos de atuação social, com novas maneiras de produzir informações, de acessá-las, novos modos de agir, de comunicar, ou seja, de utilizar a linguagem.

Nesse sentido, a cultura digital está relacionada à comunicação, à conectividade, ao acesso e à produção de conteúdos de forma veloz e interconectada, em um cenário tecnológico marcado por mudanças, introduzindo uma nova dimensão da comunicação. Essa noção nos conduz a refletir como as tecnologias influenciam as formas de comunicação social, organizando significativas mudanças no comportamento da sociedade.

Pavan (2017) considera que é a noção de contato e, em específico, de cruzamento entre cultura-internet que produz o que se convencionou chamar, na Teoria da Comunicação, de cibercultura. Desse contato, emergem as interconexões, as diversas formas de compartilhamento, os mecanismos digitais vêm se propagando

e (re)construindo a teia dialógica e comunicativa da sociedade digitalmente constituída.

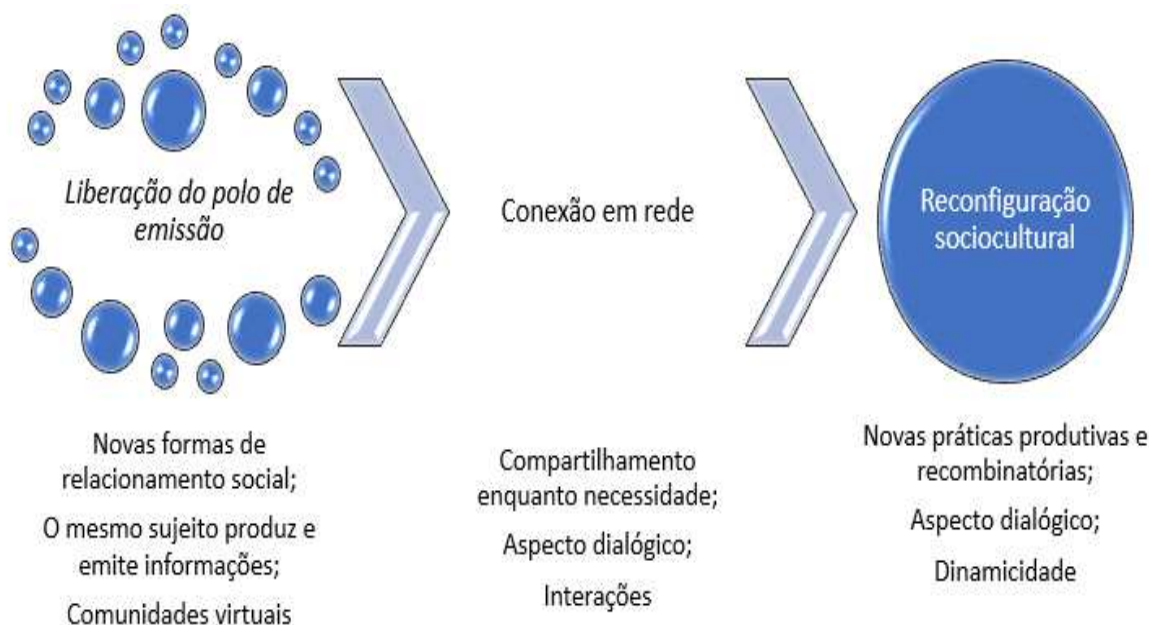
Diante disso, e no que chamamos de teia comunicativa, consideramos o surgimento do que Lévy (1999) denomina de ciberespaço, isto é, o meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores, não apenas como meio físico, no que diz respeito à infraestrutura, mas, principalmente, a todo o universo de informações que abriga as pessoas que navegam nesse espaço. Assim, o ciberespaço pode ser compreendido como forma e conteúdo cultural, enquanto uma possibilidade de modular novas identidades, constituído por novas práticas comunicacionais e interativas.

Para Lemos (2009b), o ciberespaço cria processos desterritorializantes na medida em que permite o consumo multicultural, em um processo de fluxos dinâmicos e interativos. Porém, ainda para o autor, na medida em que orienta nossas escolhas pessoais, como sites, *blogs*, redes sociais, também se torna lugar de vigilância, lugar de territorialização.

Nesse novo espaço, que concebemos como um território móvel e dialógico, estamos imersos no que atualmente é denominado por Lévy (1999, p. 17) de “cibercultura”, ou seja, “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” Trata-se de uma cultura marcada por ferramentas eletrônicas que, segundo Lemos (2009b), alteraram, substancialmente, a relação do homem com os objetos técnicos, pelo fato de se ter a dimensão técnica, o digital, colada à dimensão da comunicação, promovendo, efetivamente, transformação comunicativa, política, social e cultural.

Sob essa perspectiva, compreendemos, assim como Lemos (2009a), a cibercultura como “*território recombinante*”, que instaura uma organização social ímpar, com o grande número de compartilhamentos de informações, devido às novas tecnologias de comunicação e de informação, apresentadas pelo autor como vetores de agregação social. Desse modo, a cibercultura seria um processo para o qual o pesquisador estabelece três princípios básicos elucidados, por nós, a partir da Figura 3. Vejamos:

Figura 3 - Princípios da cibercultura como território recombinate



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

O primeiro princípio, ou seja, o da “liberação do polo de emissão”, está na base da cibercultura e pode ser observado na produção de conteúdos; o princípio de “conexão em rede” aponta à necessidade de compartilhamento dos conteúdos produzidos, que gera troca de informações, diálogos, interações, em um princípio que podemos dizer que é, por natureza, assim, como a linguagem, dialógica; o terceiro princípio diz respeito à “reconfiguração sociocultural”, a partir de novas práticas produtivas e recombinaatórias, provocado pelos dois primeiros princípios, visto que emitir e conectar produzem a *reconfiguração*, que é dinâmica e dialógica.

Esses princípios nos possibilitam compreender a emergência das diversas práticas sociais comunicacionais e interação instauradas pelo digital. O caráter recombinate está presente desde as culturas mais primitivas às mais atuais, visto que a cultura é, por natureza, híbrida, marcada por costumes, hábitos, práticas diversas em uma recombinação de elementos vários, tendo em vista que esse caráter se mantém vivo, dinâmico e em movimento.

Nesse movimento recombinate, é necessário reconhecer que apenas os usos de um dispositivo, de um serviço ou aplicativo, ou mesmo participar de um ambiente digital, não abarcam os sentidos aqui compreendidos. Além disso, entendemos que é dos conceitos de ciberespaço e de cibercultura, e da noção de pensamento cibernético, que o conceito de cultura digital emerge, pois os sistemas de informação

e comunicação, marcados por convergências entre os meios de transmissão e as linguagens, as esferas pública e privada, foram aos poucos se intensificando, até que os dispositivos digitais ganharam espaço no nosso cotidiano.

Nesse sentido, cultural digital não é, apenas, uma evolução da realidade física dos objetos eletrônicos, pois o celular e o computador, por exemplo, são apenas parte visível dessa cultura e para a qual mais comumente voltamos nosso olhar. Compreender a cultura digital implica em concebê-la não como um conceito fechado, pois pressupõe, assim como a noção de cultura, relações dialógicas e interações sociais, contribuindo para vislumbrarmos a sociedade contemporânea.

Para refletirmos sobre tal conceito, convocamos o posicionamento de Lemos (2009a, p. 45), com o qual concordamos:

Hoje, o território digital cria uma zona dentro de outros territórios onde é possível acessar, produzir e distribuir informação, de maneira autônoma, estabelecendo redes colaborativas e processos comunicativos mais complexos.

É possível, pois, falar que se trata de uma cultura que cria novos espaços, que recombina dimensões sociais e históricas, que estabelece novos contatos, e dimensões, que é, por natureza, múltipla, heterogênea e diversificada. Por isso, assume um caráter plural, o que nos encaminha a reconhecê-lo enquanto território dialógico e, por isso, recombicante, uma vez que permite o consumo multicultural, oportunizando a expressão de vozes, de diálogos e de interações, confirmando, assim, que estamos em constante processo de desterritorialização, mas, ao mesmo tempo, em constante vigilância, a partir das construções de nossas vivências.

A cultura digital, portanto, ao ser concebida enquanto esse território movente, possibilita diálogo e interações sociais, em sua dinâmica social. Nesse sentido, ao conceituarmos a cultura digital como local móvel e recombicante, consideramos que, assim como o ciberespaço, permite a emergência dos mais diversos tipos de comunidades que interagem e articulam-se de acordo com os seus interesses e suas necessidades, de modo que ao passo que desconstrói territórios hierarquizados, também constrói novos, em uma dinâmica movente. Nesse esteio, ciberespaço serve de base para a concretização, por exemplo, das redes sociais como espaços comunicativos e interativos, que permitem a circulação de conteúdo, informações, com características e estruturas que são descentralizadas.

Diante disso, podemos identificar a interatividade, que proporciona novas experiências aos sujeitos, e a praticidade na leitura e escrita, por exemplo, como características da cultura digital. Desse modo, a cultura digital faz emergir não apenas novas formas de comunicação e interação, mas também novas formas de ler e escrever. Em outras palavras, a cultura digital se apresenta como um território recombinate que traça elos na rede dialógica típica do ciberespaço.

Isso posto, a Figura 4 foi elaborada para sistematizar o que compreendemos por cultura digital:

Figura 4 - Territórios da cultura digital



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Ao voltar nosso olhar para a disposição das palavras da Figura 4, é possível percebermos a natureza dialógica dessa cultura que recruta termos e expressões importantes, como a noção de território recombinate, que pode ser lida como uma possibilidade de construção e caminhos trilhados, ao convocar as noções de linguagens, conectividade, alteridade, interação e vivências. Essa concepção resgata, por sua vez, a noção de dinamismo e de território compartilhado. De fato, a cultura digital pode ser lida como território compartilhado, movente, marcada pela velocidade e pelo contato entre os sujeitos e entre os aparatos tecnológicos.

Dessa forma, destacamos que compreendemos tal cultura como uma teia, uma rede dialógica que convoca atos responsáveis e responsivos. Responsáveis por exigir um posicionamento, uma responsabilização por parte do sujeito, e responsivo por demandar uma resposta, instaurando posicionamentos valorativos e ideológicos. Nesse sentido, compreendemos a cultura digital como o exercício da cibercultura, ou seja, são os modos culturais, as estratégias e os usos que se faz da cibercultura em contextos que estão além do ciberespaço.

Sendo um território de redes, cria movimentos dialógico-discursivos e sociais, tornando-se um campo fértil para materialização dos usos das linguagens em diversos contextos e interfaces das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, conduzindo-nos a conceitos importantes na área de linguagens, como letramentos digitais e multiletramentos, que apresentamos no tópico seguinte.

2.3 Letramentos digitais e multiletramentos: desenvolvendo conceitos

Soares (2014, p. 18) apresenta o termo letramento como “[...] resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” É considerando os estudos da autora, que compreendemos letramento como os usos que o sujeito faz das habilidades de ler e de escrever, bem como de atuar na sociedade por meio das linguagens. Essa concepção nos remete às novas demandas sociais, assinalando que o termo letramento não abarca, apenas, as concepções de leitura e de escrita, mas engloba, sobretudo, os contextos sociais.

Tal consideração reforça a noção de que letramento não pode se confundir com alfabetização, visto que o sujeito pode não saber ler e escrever, ou seja, não conhecer o código, mas pode saber atuar na sociedade, interagir, realizar ações, usar aparelhos tecnológicos, indicando que ele faz uso das diversas linguagens nos eventos comunicativos, isto é, é um agente de letramento.

A pesquisadora ainda assinala a necessidade de se tratar sobre os níveis de letramentos, considerando o individual, ao se referir às habilidades individuais e cognitivas; e o social, ao evocar as habilidades de leitura e de escrita frente às exigências e necessidades sociais. É nesse segundo nível que é possível observar, de maneira mais acentuada, a relação entre letramento e sociedade, envolvendo o sujeito expressivo, apresentado por Bakhtin (2016), e os coletivos, isto é, o eu e o

outro inseridos nos entornos sociais. Assim, é preciso considerar letramentos, no plural, visto que suas práticas são sempre plurais, múltiplas e diversas.

Nesse sentido, entram em cena os conceitos de práticas de letramentos e eventos de letramentos. O primeiro é considerado um termo mais abrangente comparado ao termo letramento isolado, referindo-se aos usos da leitura e da escrita para a produção de significados. O segundo pode ser compreendido como a ocasião em que determinado texto é escrito, tendo por base os processos interativos e interpretativos dos sujeitos, o que significa que podem ser entendidos como eventos que emergem de práticas e vivências, e são por elas moldados, o que lhe confere caráter situado e contextual (SERAFIM; XAVIER, 2020).

No que diz respeito a letramento digital, destacamos a necessidade de enxergarmos as práticas de letramentos em contextos tecnológicos, trazendo em sua essência o caráter dinâmico e plural próprio das linguagens. Assim, o letramento digital também passar a ser visto em uma concepção pluralizada que convoca, por parte dos sujeitos, a apropriação das tecnologias mais simples, como a utilização de computadores, como o desenvolvimento de habilidades de compreensão, utilização e produção de aparatos tecnológicos e seus usos nos espaços multimidiáticos.

Dessa forma, podemos falar em letramentos digitais, que para Freitas (2010, p. 339), implicam no conjunto de competências fundamentais ao indivíduo para entender e usar “[...] a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet.” Assim, estão relacionados ao desenvolvimento crítico dos sujeitos no trabalho com as linguagens em interface digital. Nesse sentido, é necessário

Pensar nas novas tecnologias como “oportunidades para melhorar o mundo” e, necessariamente, pensar em educação. Com isso, todos concordam. Mas educação, para muitos produtores de tecnologia, definidores de políticas e investimentos, e até mesmo pais e alunos, é um conceito um pouco vago, ligado apenas a capacitação técnica ou a funcionalidade do indivíduo num mundo que vai continuar sendo cada vez mais injusto. (BUZATO, 2006, p. 01).

Diante disso, aqui também destacamos o aspecto plural do termo letramento que, de acordo com Rojo (2012), compõe uma variedade das práticas letradas, o que decorre da ideia de multiletramentos, ampliando, mais ainda, o termo, trazendo, por exemplo, as dimensões culturais, sociais e semióticas.

Há, pois, um diálogo entre as compreensões de Buzato (2006) e Rojo (2012), encaminhando-nos a adentrarmos no conceito de letramento digital como uma espécie de ampliação de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital, correspondendo, assim, à dimensão contextual dos processos de comunicação e de interação que se materializam nas linguagens permeadas pelas TDIC.

Desse modo, letramentos digitais podem ser compreendidos a partir da definição de Lévy (1999, p.17):

[...] um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Isso significa que os letramentos digitais congregam práticas sociais gerenciadas pelas tecnologias digitais, implicando na realização de práticas/vivenciamentos de leitura e de escrita em diferentes formatos e envoltas/os nas multissemiões.

Tais considerações são importantes porque com a internet vieram novas linguagens, novos modos de estar e de se relacionar na sociedade, como, por exemplo, ao pensarmos o texto em suportes digitais, que pode ser produzido, lido, editado, comentado pelos usuários, ou seja, implica em práticas de leitura e de escrita situadas em contexto digital.

Nesse sentido, letramentos digitais podem ser efetivados por meio dos usos das novas tecnologias, pelas interfaces digitais, com vistas a inserir o sujeito na sociedade contemporânea. Assim sendo, pensar em letramentos digitais nos possibilita relacionar à apropriação da tecnologia digital por parte dos sujeitos, ou seja, seria uma prática de multiletramentos.

Sobre multiletramentos, Rojo (2012) aponta que com os avanços tecnológicos, os modos de ler e de escrever sofreram modificações e, por isso, o Grupo de Nova Londres (GNL), na década de 1990, já propunha a refletir sobre uma pedagogia que fosse capaz de assimilar a multiplicidade e a diversidade cultural e semiótica da e pela linguagem.

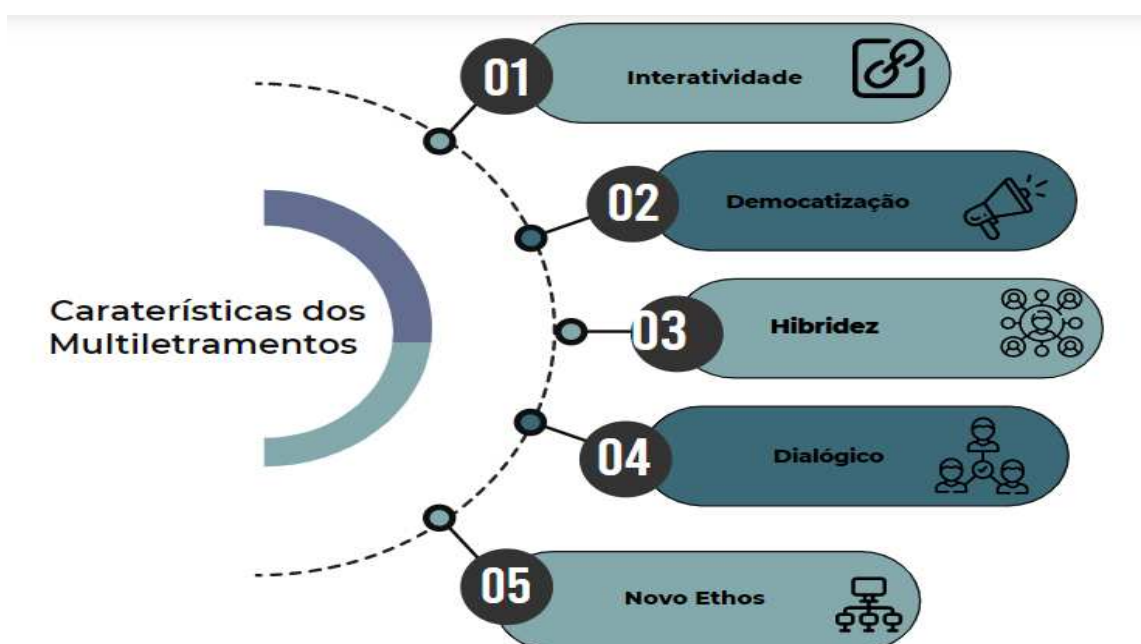
Para a autora, no contexto dos multiletramentos, são requeridas novas ética e estéticas, novas práticas culturais, abarcando os gostos, os critérios de apreciação e de valoração, baseando-se no diálogo, na interação, no contato cultural e linguístico. Assim, destacamos que a produção e a circulação de textos no âmbito dos multiletramentos imprimem novos modelos de percepção, recepção e valoração das práticas de leitura e de escrita, requerendo novos posicionamentos dos sujeitos, diálogo e interação.

Tais necessidades assinalam e confirmam o caráter dinâmico e múltiplo dos multiletramentos, que já carregam em si a ideia de multiplicidade, diversidade e pluralidade inerente ao prefixo *multi*.

Diante disso, partindo das reflexões de Rojo (2012), destacamos algumas características peculiares aos multiletramentos, como: o caráter interativo e colaborativo, a possibilidade de transgressão das relações de poder, proporcionando a criação de textos colaborativos e interativos. Essa segunda característica conduz à terceira, isto é, ao aspecto híbrido, fronteiriço, mestiço tanto das linguagens quanto das culturas.

Isso posto, apresentamos cinco características dos multiletramentos. As três primeiras são oriundas de estudos de Rojo (2012) acrescidas de nossa leitura e compreensão crítica, com o acréscimo das duas últimas, que apresentamos na Figura 5:

Figura 5 - Características dos Multiletramentos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A noção de interatividade faz alusão ao funcionamento da própria linguagem que, agora imersa na interface digital, por exemplo, necessita que seja promovido um ambiente interativo-colaborativo. Sendo a interatividade um dos aspectos dos multiletramentos, há a indicação para vivências colaborativas, com práticas de linguagens ativas veiculadas às TDIC.

Da noção de interatividade emerge o aspecto democrático, visto que sendo a linguagem fenômeno de interação social, de produção de sentidos, os multiletramentos possibilitam a expansão da informação, de modo que permite o acesso à informação, aos meios de comunicação e, conseqüentemente, às tecnologias digitais.

Dessa expansão, surge a terceira característica: a hibridez. Ela conduz às práticas de letramentos que exigem o trabalho com linguagens e culturas diversas, envolvendo leitura e escrita de signos, símbolos em sistemas diversificados, como por exemplo, as culturas juvenis, que são, por natureza, múltiplas e diversificadas.

Desse modo, podemos recuperar pressupostos dos estudos do Círculo de Bakhtin, ao pensarmos as linguagens enquanto fenômenos social, diversificado e plural. Assim, pontuamos que textos e suas multissemioses, por serem compostos por múltiplas linguagens, demandam habilidades de produção e de compreensão de ressignificação da linguagem e da cultura. Desse modo, os multiletramentos envolvem a profusão de linguagens e de culturas constituídas por textos contemporâneos multifacetados que ultrapassam os limites da linguagem verbal e, que por isso, tornam-se híbridos.

É nesse sentido que acrescentamos a quarta característica: os multiletramentos são dialógicos em sua essência, isto é, recrutam vozes, diálogos e recuperam a noção de interação, visto que ao tomarmos como referência, por exemplo, os espaços digitais, podemos entendê-los como lugar colaborativo, marcado por uma dialogicidade interna que lhe é própria. Dentro dessa perspectiva, esse aspecto dos multiletramentos estão abertos a discursos variados que retomam os já ditos e refletem valorações.

A configuração de um novo *ethos* é a última característica apontada na Figura 5 e diz respeito às práticas participativas, colaborativas, dinâmicas e dialógicas dos sujeitos. Podemos relacionar esse novo *ethos* à emergência da *Web 2.0*, que possibilitou novas práticas de letramentos. Além disso, relaciona-se ao processo de

utilização de TDIC, que precisa ser visto como prática social, na qual as tecnologias assumem um papel relevante na produção, distribuição, troca e negociação de significados socialmente construídos e relevantes, codificados na forma de textos, quer sejam escritos ou de outra natureza (BUZATO, 2016). Esse novo *ethos* implica, portanto, em uma “nova mentalidade”, em “novos padrões éticos” que são especificidades das sociedades digitalmente constituídas.

Frisamos que tais conceitos não podem ser compreendidos, apenas, como uma sequência lógica para aplicabilidades dos multiletramentos, nem como uma substituição de práticas de letramentos já existentes. Trata-se de uma tentativa de atender, de alinhar-se às necessidades contemporâneas da sociedade, uma atitude responsiva frente às crescentes transformações de ordens tecnológica, cultural, linguística e educacional, o que nos permite apresentar o tópico seguinte.

2.4 Tecnologias digitais, educação, Ensino Médio e juventudes: diálogos possíveis

Na contemporaneidade, observamos uma supervalorização das tecnologias digitais e que sua presença não é um fenômeno recente. Em seu artigo “A sociedade cibernética”, Vieira (2006) apresenta a alta tecnologia, responsável por introduzir nova dimensão à comunicação, como um traço marcante da sociedade contemporânea. Para o autor, não se trata apenas de uma evolução da realidade física e concreta, mas de uma realidade criada, codificada e simbólica em outra dimensão do tempo-espaço.

A sociedade contemporânea, imersa na cultura digital, vivencia significativas transformações, com novas formas de acessar e de produzir conhecimentos, de agir, comunicar, ensinar e aprender, gerando consequências/impactos à educação. O que podemos observar de inovador é que os artefatos tecnológicos estão orquestrando novas formas de organização social, novas formas de linguagem e passam a afetar e impactar nas dimensões da existência.

Lévy (1999) considera que a tecnologia não é um ator autônomo, à parte da sociedade e da cultura, mas uma possibilidade de análise dos sistemas sociotécnicos, seria um ponto de vista que enfatiza as construções humanas. Concordamos com o autor, pois consideramos que a tecnologia sempre esteve presente na humanidade e se faz sentir também no campo educacional.

Para Kenski (2012), a tecnologia é vista como essencial para a educação e elas são indissociáveis. Para que essa relação aconteça, é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos sejam abordados, estudados e discutidos, ou seja, é necessário utilizar a educação para ensinar sobre as tecnologias.

Assim, as tecnologias na educação não devem ser entendidas apenas como ferramentas, visto que, ainda segundo Kensky (2007, p. 44),

Não são nem o objeto, nem a substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das disciplinas, a elaboração da proposta curricular até a certificação dos alunos que concluíram um curso. A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino.

Destacamos que as tecnologias podem perpassar todo o processo educacional, sobretudo, quando pensamos os currículos, a formação integral do educando que precisa estar preparado para o mundo contemporâneo. Isso significa que os avanços tecnológicos repercutem na educação.

Ribeiro (2021) destaca as tecnologias como partes da história, interligadas à formação dos sujeitos, de modo que ao se pensar na educação, reconhece-se as tecnologias como proposituras de novas formas de organização social.

Souza e Santos (2019) desenvolvem algumas reflexões sobre a educação 1.0, 2.0, 3.0, partindo dos estudos de Fava (2012), das quais destacamos as duas últimas. A educação 2.0 tem como foco a escola, com o objetivo de direcionar o sujeito para o treinamento, à memorização e às habilidades manuais, uma educação fabril, com o conhecimento voltado para a adequação do sujeito à sociedade e ao mercado de trabalho. Nesse cenário, a sala de aula era vista como único local onde a aprendizagem poderia acontecer.

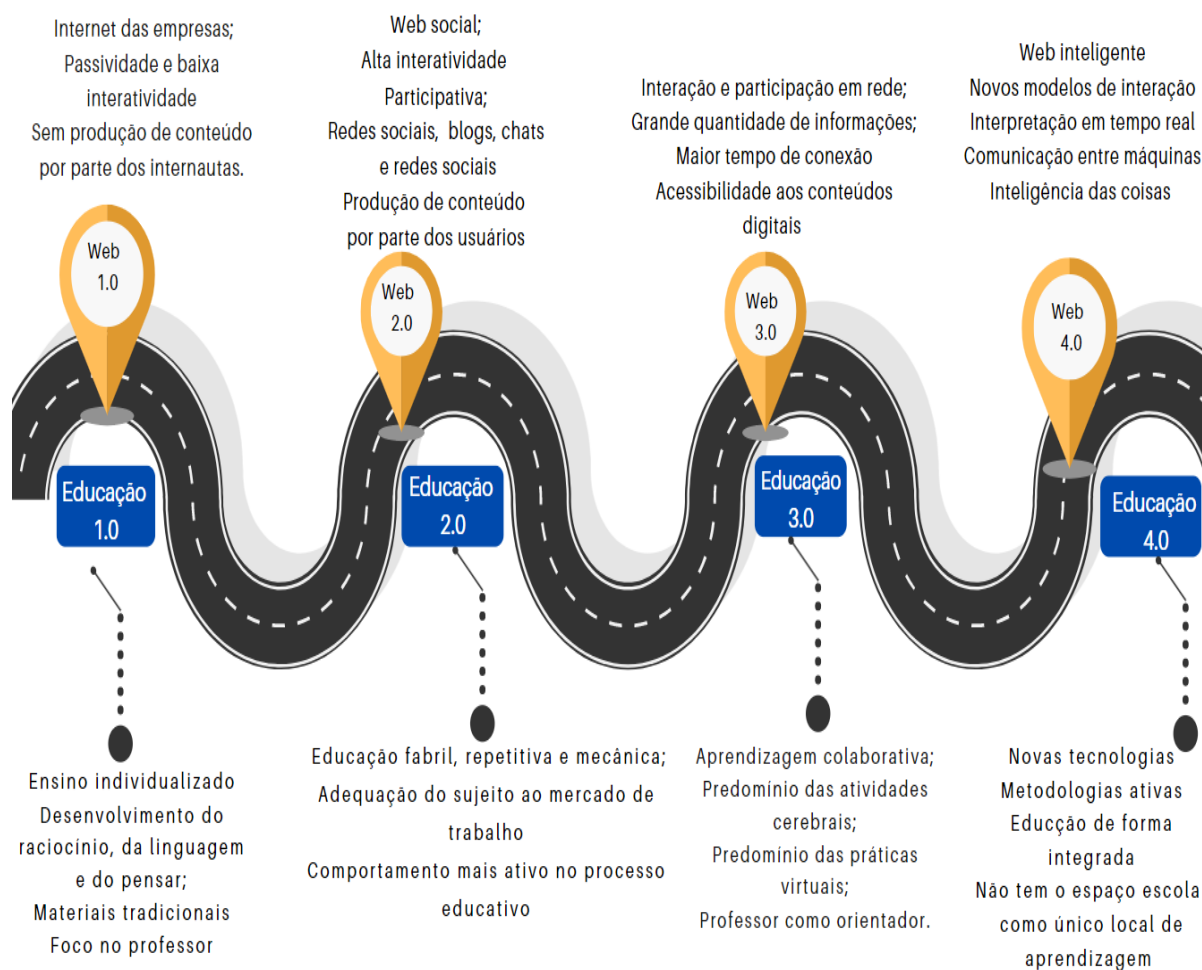
A educação 3.0 se configura a partir da aprendizagem colaborativa, tendo as atividades cerebrais prevalecendo sobre os manuais, as práticas virtuais sobre as tangíveis. Nesse contexto, tem-se um alunado curioso, com capacidade para colaborar no processo de aprendizagem; o professor não é mais um transmissor de conhecimento, mas um mediador e pensa sua prática a partir de um conjunto de projetos.

Vaz (2015) apresenta-nos o avanço da internet também a partir de três fases: 1.0, 2.0 e 3.0, das quais centramos nossa atenção nas duas últimas. A *Web 2.0*, que também recebe o nome de *Web participativa*, já trouxe como característica a popularização e a participação dos internautas que passaram a produzir conteúdo, e foi marcada pela presença de redes sociais e *blogs*.

A *Web 3.0* caracteriza-se por uma maior interação das mídias digitais, conferindo movimentação e dinamicidade, com o aumento de informações que eram propagadas. Essa terceira fase é móvel, com acesso 24 horas, também chamada de *Web semântica*, Internet da integração e Inteligência Artificial e nos conduz aos chamados *hiperlinks*, com informações interconectadas, ou seja, apresenta em si uma maior interação e dinamicidade.

Contemporaneamente, com a massificação de recursos tecnológicos digitais e o desenvolvimento da internet, estamos vivendo a *Web 4.0*³, que se estabelece com a computação ubíqua sem fio. Diante disso, é possível estabelecer contatos, diálogos e entrecruzamentos entre o desenvolvimento da educação e da *Web*. Para tanto, elaboramos a Figura 6 que segue:

³ É de nosso conhecimento o desenvolvimento da web 5.0, chamada de web Emocional, mas por uma questão de delimitação temporal e espacial, optamos por fazer referência até a *Web 4.0*.

Figura 6 - Linha do tempo da Web e da educação

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 6 nos permite estabelecer pontos de contatos e diálogos entre a evolução da Internet e da educação, reforçando o nosso posicionamento de interação entre cultura digital e educação. Tomamos a *Web 1.0* como origem, ponto de partida, mas voltamos nossa atenção a partir da *Web 2.0*, que se assemelha à educação 2.0 que, apesar de estar voltada ao treinamento, à memorização e às habilidades manuais, já assinalava a necessidade de se levar em consideração a interação, visto que se buscava uma adequação do sujeito ao mercado de trabalho, exigindo uma maior participação e interação desses sujeitos no que diz respeito ao consumo e à produção de conteúdo.

A terceira fase da *Web* e a educação 3.0 apresentam forte relação ao assinalarem a aprendizagem colaborativa e a interação em rede. Configuram-se,

portanto, centradas no ensino com o auxílio de interfaces digitais, tendo o professor enquanto mediador.

A quarta fase da *Web*, ou seja, a 4.0, corresponde aos novos meios de comunicação e interação, permitindo, por exemplo, a comunicação entre máquinas, conduzindo-nos à educação 4.0, que diz respeito aos novos métodos de ensino, como as metodologias ativas, a educação de forma integral, não sendo apenas a escola o espaço de construção de saberes.

Diante disso, destacamos que o contato entre educação e tecnologias pode ser compreendido a partir das noções de diálogo e de interação, considerando que o homem e as tecnologias precisam caminhar juntos, na mesma direção e concebidos enquanto complementares, pois as tecnologias só terão funcionalidade quando inseridas na dimensão social dos usos, ou seja, quando o homem consegue construir significados socialmente.

Quando se pensa no desenvolvimento da *Web*, com a propagação de dispositivos móveis, as formas tradicionais de educação se tornam obsoletas, dando espaço a artefatos móveis, dinâmicos, transmitindo conteúdos abertos que podem ser acessados nas mais diversas circunstâncias, trazendo grandes mudanças para a educação.

Nesse sentido, do movimento de inserção das interfaces digitais podemos falar em uma nova ecologia para construção e compartilhamento de conhecimentos, que inova as práticas e as linguagens educacionais na era das conectividades. Isso porque as práticas culturais da cibercultura dão lugar à experimentação de novas práticas de linguagens e de ensino, com mixagens que reproduzem fluxos instantâneos de modelos de comunicação e de interação, o que modifica a escrita, por exemplo, e, conseqüentemente, suas formas de ensinar e aprender.

Defendendo que a educação escolar precisa ir além da decodificação de saberes, Kenski (2012) destaca que a escola deve/precisa preparar cidadãos para a complexidade do mundo e sujeitos conscientes que possam analisar criticamente as informações em todas as áreas. Desse modo, o educando demanda orientações de como selecionar, organizar e posicionar-se criticamente frente às demandas sociais.

Ainda conforme o autor, as TIDC e o ciberespaço podem se configurar como aberturas para novos espaços pedagógicos, com possibilidades e desafios para as diversas atividades. Assim, o universo digital pode proporcionar alterações, afetando a vida social dos sujeitos da escola, isto é, alunos e professores – e outros. Nesses

termos, o digital precisa ser compreendido para além de seu caráter instrumental, que restringe os usos das tecnologias apenas à realização de tarefas em sala de aula, com a exposição do professor e os alunos apenas como receptores do conhecimento “transmitido”.

Desse modo, salientamos a necessidade de os sujeitos da escola serem, como pontua Kenski (2012), mais consumidor e usuário, e acrescentamos, eles precisam ser protagonistas, aos moldes da BNCC-EM, de suas formas de construir e compartilhar conhecimento, criando condições que garantam o surgimento de produtores, que possibilitem interação e criação de novos significados para a educação. Assim, a relação entre tecnologias e educação nos encaminha a um outro diálogo, isto é, aponta para o *link* entre Ensino Médio e juventudes.

Várias são as discussões acerca do EM. Correspondendo à última etapa da Educação Básica, talvez sejam os anos mais desafiadores para os jovens e para os docentes e os mais controvertidos na definição de políticas que atendam a essa demanda. Além disso, muito se fala sobre os problemas que envolvem essa etapa da educação, como a falta de interesse por parte dos alunos, a indecisão de escolha dos jovens e os altos índices de evasão e de fracasso escolar.

Assim como Krawczyk (2014), destacamos que a inclusão do EM na Educação Básica e sua obrigatoriedade demonstram o seu reconhecimento e sua importância política, social e econômica. Se observarmos a inserção do EM na Educação Básica, veremos uma luta de poderes e uma dualidade acentuada. Até a primeira metade do século XX, o EM tinha duas funções: formar mão de obra qualificada e formar as elites políticas e profissionais, ou seja, “[...] para uns, foco nas habilidades profissionais; para outros, preparação para ascender ao alto saber desenvolvido pela humanidade.” (KRAWCZYK, 2014, p. 78).

O “caráter elitista” do EM também é destacado por Carneiro (2012, p. 21), que chama a atenção para o fato de que o propósito do EM não era de fechar um ciclo da Educação Básica, mas de abrir portas para o ensino superior, o que pode ser comprovado com o destaque dado aos vestibulares e os grandes investimentos em redes privadas. Assim, essa etapa da Educação Básica tornava-se também uma seleção dura, pesada e rígida para o ingresso no ensino superior e/ou no mercado de trabalho.

A partir da década de 1940, um regime de compartilhamento entre o Estado e a iniciativa privada foi criado, no intuito de implantar e manter as escolas profissionais

de EM, em função da economia e da baixa qualidade da educação pública. No pós-guerra, o EM ganhou espaço na formação de mão de obra qualificada e na formação de uma cidadania política. Nesse esteio, questões como o fracasso das promessas democratizantes e a exclusão de alunos menos favorecidos economicamente fizeram a dualidade do EM ser questionada. Esses questionamentos tornaram-se mais férteis na década de 1960, com ênfase no efeito discriminatório das seleções para ingresso nessa etapa da educação.

Diante disso, as discussões ficaram mais acirradas, com movimentos e reformas que buscavam trazer um modelo de EM mais democrático e outros que tinham como proposta restringir o acesso a essa etapa da educação. Assim, surgem discussões, polêmicas, como em torno da identidade do EM (se este deveria ser mais direcionado à formação profissional ou à formação geral).

Atualmente, as discussões giram em função de uma proposta de ressignificação do EM. Com debates constantes acerca da criatividade do professor, de adaptação de material didático, de aulas inovadoras, de um currículo frente às demandas da cultura digital e do protagonismo juvenil, observamos que a dualidade ainda existe: ora se pensa na formação voltada ao mercado de trabalho ora na formação integral do aluno.

Percebemos que há uma reivindicação de renovação, com propostas atentas à dinâmica social e do próprio conhecimento que incorporam ao EM inovações, mudanças e novas perspectivas. A incorporação das tecnologias digitais à educação tem contribuído significativamente para podermos falar em uma nova configuração dessa etapa da educação, além de questões voltadas à economia se fazerem presentes quando se pensa os jovens enquanto consumidores e produtores da cultura digital e/ou a sua inserção no mercado de trabalho ou no ensino superior.

Dessa configuração do EM, chegamos a refletir sobre quem são os sujeitos dessa etapa da Educação Básica. Em outras palavras, quais são esses sujeitos?

Krawczyk (2014, p. 88, grifos da autora) destaca que “O trabalho e a construção do saber na escola necessitam reconhecer a existência desse SUJEITO [...]” e nós os reconhecemos como jovens, adolescentes, adultos, ou seja, um público dinâmico, heterogêneo e multifacetado, bem aos moldes da cultura digital e do sujeito bakhtiniano. Diante disso, são reivindicadas reflexões sobre jovens e juventudes.

Dialogar sobre juventudes exige um esforço para pensar sobre linguagem, cultura, sobre estruturas normativas, justamente por instituírem territórios ainda pouco

explorados. E a proposta de se traçar diálogos entre cultura digital, culturas juvenis e BNCC-EM torna-se um terreno fértil para nosso estudo.

Consideradas temáticas ainda recentes, nas últimas três décadas, os estudos sobre juventude se ampliaram, quebrando algumas visões preconceituosas. Das compreensões mais simplórias, é possível identificar as noções de juventude como a fase de maior desenvolvimento, de euforia, de explosão de hormônios, de rebeldia, os jovens como o nosso futuro. Até mesmo a ideia de que jovens não “querem nada com nada”, ideias essas politizadas e propagadas na escola, na família, nos meios de comunicação, enfim, na sociedade. São noções várias, mas vazias sobre as juventudes, que nos permitem observar a presença intensa dos jovens nos mais diversos campos da atividade humana.

Historicamente, no Brasil, nos anos de 1950, surgiu o momento histórico marcado por grande efervescência cultural, política e social, com o movimento da contracultura, por questionar os valores da cultura dominante, com os chamados movimentos transgressores. A partir da década seguinte, houve um aumento considerável da participação dos jovens em movimentos de protestos, chamando a atenção para o aparecimento de um grupo social potencialmente forte, emergindo, assim, a chamada cultura da juventude ou cultura juvenil, com destaque para a pluralidade dessas culturas, perspectiva mais endossada pelos estudos da Sociologia da Juventude.

Para a Sociologia da Juventude, a “[...] área especializada da sociologia que se dedica ao estudo da juventude como fenômeno social, cultural e histórico.” (WEISHEIMER 2013, p. 35), há duas vertentes de compreensão da juventude: a chamada vertente geracional, que a entende de forma homogênea, sendo um de seus focos a busca por características comuns que identificassem determinada geração. A segunda vertente, a classista, entende a juventude a partir de sua diversidade, mas que presa à questão de classes sociais (PAIS, 1996).

A perspectiva de juventude pautada na faixa etária tem relação com as noções de tempo e de cronologia. Já na concepção de juventude a partir da noção de valor, a idade por si só não importa, o que recupera a ideia do ser jovem é sentir-se jovem. Esse sentir-se jovem é efetivado na medida em que os sujeitos consomem e produzem bens materiais e simbólicos que são comuns aos padrões juvenis.

Sob esse prisma, o conceito de juventude passa a ser visto em uma perspectiva sociohistórica e cultural, visão que conduz à noção de grupo historicamente construído e localizado, em que o corpo, o tempo e os aspectos sociais modelam os sujeitos.

Assim, o viés de valor, que considera condições como trabalho, faixa etária, condições sociais, é utilizado para se refletir sobre a multiplicação das identidades jovens, identidades que são entendidas como móveis, dialógicas. Além disso, a concepção de juventude enquanto transição também é levada em consideração e não pode ser menosprezada, tendo em vista que as vivências dos jovens, suas experiências e subjetividades vão orquestrar, de algum modo, um trajeto, uma passagem para os jovens. O que não caberia tanto considerar é que a juventude fosse apenas um rito de passagem, visão que deixaria o sujeito jovem em segundo plano.

Nesse sentido, não poderíamos apontar uma dicotomia entre biológico/natural e cultura, pois os aspectos sociais, etários, culturais e históricos, bem como a visão de fase de transição podem ser compreendidos enquanto complementares e dialógicos, como partes da realidade de um sujeito que não pode ser concebido em partes, mas por completo. É justamente por considerar tais aspectos enquanto dialógicos e não dicotômicos que compreendemos as juventudes enquanto múltiplas, plurais e diversas.

Weisheimer (2013, p. 16) compreende a juventude a partir da relação que há com a Modernidade, considerando-a como “[...] uma categoria social que passa a se constituir e a ter o sentido atual com a modernidade.” Dessa assertiva, é possível compreender que a concepção de jovem, suas características, seus significados e papéis sociais são diferentes em comparação a outros períodos históricos.

Dessa maneira, concordamos com esse posicionamento, ao percebermos a juventude como categoria sociológica que implica em realizar uma construção social, cultural e histórica, o que nos permite pontuar que, enquanto expressão de vida social, a juventude é apresentada em sua complexidade e não pode ser definida em função de um único aspecto ou característica, isto é, não é possível, por exemplo, levar em consideração apenas o fator etário.

Weisheimer (2013, p. 25, grifos nossos) lê a juventude enquanto “[...] uma *categoria social* fundada em representações sociais segundo as quais se atribui sentido ao *pertencimento* a uma faixa etária, posicionando os sujeitos na estrutura social.” e jovens como aqueles que “Constituem-se em *sujeitos históricos* cujas trajetórias implicam a transição da condição social da criança à vida adulta.”

Diante disso, compreendemos que os conceitos de juventude(s) e de jovens são construções históricas e culturais, que recrutam espaço, tempo, valoração ideológica, cultura, relações sociais, subjetividades, aspectos que indicam a sua pluralidade, além de estarem permeados pelas noções de pertencimentos e de atuações sociais. Assim, as culturas e as identidades juvenis também são entendidas como construções sociais.

À luz dessa ótica, consideramos que a forma, como os jovens se apropriam dos meios de comunicação e de interação, com uso das tecnologias digitais, assinala o potencial que as culturas juvenis têm de agregar e de compartilhar informações, conhecimentos, em um movimento recombinante, típico da cultura digital. Assim, a pluralidade que cerca o universo jovem é ainda mais ressaltado, pois experiências vividas por eles também não são homogêneas, apresentam trajetórias singulares, únicas em universos múltiplos.

Desse modo, ser jovem torna-se um ato responsável e responsivo, sobretudo, o jovem contemporâneo, imerso na cultura digital, o que significa que é necessário entender os jovens como sujeitos e autores, enquanto protagonistas para os quais são propostas e elaboradas orientações curriculares.

Estamos diante de sujeitos da escola que vivem a “cultura da conectividade”, como destaca Pais (2017, p. 50), o que implica na possibilidade de partilha cultural por meio das tecnologias de informação e de comunicação. O educando, que está para além do espaço escolar, utiliza as tecnologias cotidianamente, mobiliza-se em redes, interconecta-se, tece diálogos, constrói comunidades, formando uma grande teia dialógica e interativa. Assim, a internet pode oferecer uma cultura da autonomia e do protagonismo, destacando o seu caráter inovador e libertador.

Desse contexto, também temos os sujeitos da escola, isto é, sujeitos imersos nas diversas culturas, dentre elas, a digital; sujeitos envolvidos nos contextos sociais, nas coletividades nas quais desenvolvem suas trajetórias de vida.

É necessário destacar os sujeitos discentes em sua diversidade, indo além da percepção da existência do “outro”, sujeitos autônomos e conscientes de si mesmos, de sua posição e relação com o mundo. A reflexão sobre a identidade desse sujeito deve promover a reflexão dele próprio e a valorização dessa reflexão como voz ativa na escola, para que possamos compreender o educando enquanto sujeito de direito, mas também de deveres. Assim, partimos da concepção de Bakhtin sobre o sujeito

enquanto, **Ser-evento**⁴ que, para Xavier (2020), está voltada para a noção de sujeito situado, dinâmico e atuante.

Nesse sentido, cabe refletir o jovem da escola como sujeito histórico-social e cultural, que está imerso em contextos para além da escola. Poderíamos dizer um jovem que possui “vida além sala de aula”, que apresenta dilemas, vive desafios, tem problemas, que ama, namora, briga, diverte-se, que é jovem, ou seja, não é fruto de um universo abstrato, mas um sujeito situado no social.

Sales (2014, p. 223, grifos do autor) acentua que há um destaque para a juventude no contexto digital. Em suas investigações, indica que “[...] estamos vivendo uma ECOLOGIA DIGITAL de novas subjetividades fabricadas nas relações sociais estabelecidas por meio das tecnologias digitais.” Nesse cenário, há o destaque para a juventude, considerada como ícone do processo *de Ciborguização*, por interagir de forma crescente com as tecnologias, utilizando-as como parte de sua existência. Desse modo, é importante realçarmos que “[...] as tecnologias digitais são, pois, um importante elemento constitutivo da cultura juvenil. Afinal, esse grupo está cada dia mais *ciborguizado*.” (SALES, 2014, p. 234). Logo, os jovens, ao utilizarem as tecnologias digitais, tornam-se o que o autor chama de “híbridos tecnoculturais”, o que significa que eles passam a ter vivências simbióticas com as tecnologias que passam a operar as suas vidas, o que reúne a ideia de currículo *ciborgue*, que, conforme o autor, é dotado de várias potências, como assustar, fascinar, ampliar, concretizando-se enquanto realidade que surge de práticas curriculares permeadas pelas tecnologias digitais.

Dessa perspectiva, compreendemos que a noção de juventudes pode agregar rupturas, permanências e, sobretudo, desafios para o contexto educacional, principalmente quando atrelado ao universo da cultura digital, em uma relação sempre dialógica, tendo em vista as necessidades dos jovens contemporâneos.

Consideramos que a *Web* faz emergir várias possibilidades aos jovens digitais, aos chamados *Homo Zappiens*⁵, como o acesso a uma profusão de informações, com atividades de multitarefas, nas quais os jovens podem realizar várias atividades ao

⁴ Assumimos a expressão **Ser-evento** partindo da perspectiva apresentada por Xavier (2020), orientada pelos estudos de Bakhtin, como aquele ser único, irrepetível, atuando como centro de valorações, isto é, “[...] um ser humano inserido em uma realidade concreta “amorosamente afirmada”, que assume diferentes tons emotivo-volitivos em determinadas circunstâncias.” (XAVIER, 2020, p. 62, aspas do autor).

⁵ Conceito de Veen e Wraeking (2009) “[...] uma nova espécie que atua em uma cultura cibemética global com base na multimídia” (VEEN; WRAKING, 2019, p. 30).

mesmo tempo, o que permite, por exemplo, que eles estudem de modo mais livre e, por que não dizer, autônomo. Assim, os *zappiens*, usuários das novas tecnologias desde muito cedo, são os nativos digitais, a geração espontânea, e são esses que chegam à escola, são esses os sujeitos do EM. Conforme Peixoto e Siqueira (2015, p. 68),

Esses jovens estão cercados por informações praticamente o tempo todo que, devido ao grande volume em circulação, acabam se tornando obsoletas rapidamente. Como eles cresceram com a evolução das novas tecnologias, principalmente da internet, as NTIC foram incorporadas ao seu dia a dia, sendo utilizadas nos estudos, na vida diária e até nas relações sociais.

Enxergamos que as várias possibilidades de se exercer a cultura digital são inerentes aos jovens, aos *zappiens*, aos jovens *ciborgues*, desde suas práticas sociais mais corriqueiras, como o uso de aparelhos celulares às mais diversas finalidades, à realização de tarefas referentes a estudo e trabalho, lançam mão do universo digital.

Nesse sentido, podemos enxergar que as redes de conexões são dependentes dos relacionamentos humanos e de fluências tecnológicas. Trata-se, pois, de um processo que se incorpora à escola, rompendo as fronteiras entre seu próprio espaço e a vida, em uma espécie de tripé: educação, cultura digital e juventudes.

De posse de nossas ancoragens teóricas, apresentamos, a seguir, o capítulo metodológico, no qual delimitamos nosso percurso de investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo é desenvolvido a partir da descrição e delimitação dos procedimentos metodológicos. Está organizado em quatro seções: 3.1 A abordagem da pesquisa no âmbito da Teoria Dialógica da Linguagem; 3.2 Considerações sobre concepção de documento e a pesquisa documental; 3.3 Sobre o objeto de estudo e o *corpus* de análise; e 3.4 Procedimentos de geração de dados e categorias de análises.

3.1 A abordagem da pesquisa no âmbito da Teoria Dialógica da Linguagem

Nesta seção, apresentamos os fundamentos que sustentam a abordagem da natureza da pesquisa no âmbito da Teoria Dialógica da Linguagem, considerando a metodologia aplicada em Ciências Humanas apresentada pelo Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin (2017, p. 59, grifos do autor), “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. Isso significa que se trata do sujeito que valora, expressa e compartilha pontos de vistas, e que pode ser revelado a partir dos textos que circulam em sociedade, em um processo contínuo de comunicação e interação, de modo a promover um fluxo dialógico.

Nesse sentido, consideramos que tanto o homem quanto as suas produções, a exemplo dos textos, podem ser considerados fontes inesgotáveis e importantes para pesquisas, visto que cada ser, cada evento, cada texto é único, é irrepetível, ao mesmo tempo que dialoga, responde e perpassa outros dizeres em contextos diversos.

Consideramos que em Ciências Humanas nada pode ser compreendido como absoluto ou como verdade suprema, o que não retira o caráter investigativo desse tipo de ciência, pois é possível realizar ciência com uma heterogeneidade de dados. Assim, pesquisas nessa área de conhecimento demandam investigações, questionamentos e reflexões sobre a importância desses saberes para as mais diversas esferas da vida, como a esfera educacional, que aqui propomos.

Diante disso, o percurso metodológico, aqui delineado, parte dos postulados do Círculo de Bakhtin, exigindo que o pesquisador compreenda a própria pesquisa enquanto um ato responsável e responsivo, considerando que o conhecimento pode ser construído a partir do contato entre pesquisador e objeto. O critério que orienta

esse tipo de investigação é a preocupação com a profundidade do que pode ser revelado a partir do encontro do pesquisador com o objeto de estudo.

Nesse âmbito, destacamos a importância dos confrontos de vozes e de pontos de vista, com orientação dialógica, na cadeia de transmissão, entre pesquisador e objeto. Ao levar em conta as particularidades do encontro do pesquisador com o objeto de investigação, compreendemos que o pesquisador rompe com uma pretensa neutralidade no que diz respeito à pesquisa e à produção do conhecimento, ao considerar, por exemplo, que as circunstâncias e o contexto podem afetar a sua investigação, isso porque é necessário haver uma problematização da própria construção do conhecimento e do ato investigativo.

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, consideramos que a especificidade do conhecimento, isto é, o estudo do objeto, dá-se na concretização da própria pesquisa. Desse modo, nossa investigação propõe um diálogo com o método sociológico fundamentado pelo Círculo de Bakhtin, que apresenta estreita relação com a linguagem, o que justifica a escolha do método, uma vez que trabalhamos com linguagem.

Destacamos que são necessários confrontos de ideias e negociação de sentidos, o que assinala para a impossibilidade de uma compreensão neutra, pois, ao buscar compreender um dado fenômeno ou uma dada realidade, sua investigação será marcada pela experiência única, singular e irrepetível do encontro do pesquisador com o texto, que revela compreensões e avaliações que ocorrem simultaneamente. É assim que entra em cena a interpretação do pesquisador, isto é, “[...] uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim, dizer, autocompreendido.” (BAKHTIN, 2017, p. 60-61).

Nesse esteio, a compreensão do pesquisador desdobra-se em “atos particulares” (BAKHTIN, 2017, p. 62), o que confere à pesquisa o caráter de ato singular e único. É, pois, na compreensão efetiva e real que se concretiza a investigação enquanto ato. Mesmo sendo uma investigação particular, pois cada pesquisador vai valorar a seu modo, vai ter, conforme Bakhtin (2017, p. 63), uma autonomia semântica ideal, podendo ser evidenciado como “ato empírico concreto”, continuará sendo investigação, ou seja, Ciência.

Dessa forma, destacamos que o ato de pesquisar, sobretudo, quando adotamos a perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem, envolve discussões

acerca da ética e da responsabilidade do Ser-sujeito (BAKHTIN, 2020), principalmente uma responsabilidade pautada em uma filosofia do ato responsável em que “[...] o mundo da cultura e do mundo da vida estão unidos no evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida.” (PONZIO, 2008, p. 30).

Bakhtin (2020) propõe duas faces da responsabilidade: a especial e a moral. A primeira corresponde ao significado objetivo, ou seja, tem relação com o conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura; a segunda tem relação com o evento único do ato. De acordo com Rohling (2014), na pesquisa dialógica, o pesquisador trava um diálogo entre essas duas facetas a todo momento, uma vez que é próprio do pesquisador objetificar os dados, conferindo-lhes sentidos validados no campo epistemológico, o que está voltado para a responsabilidade especial. Além disso, o pesquisador assume um lugar ético-responsivo, isto é, coloca-se em um lugar de *não-álibi*, sem desconsiderar nem as vozes nem o silêncio.

A partir dessa compreensão, buscamos situar a nossa investigação no campo das pesquisas em Ciências Humanas na perspectiva dialógica, considerando que “[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto.” (BAKHTIN, 2003, p. 308).

Os pensamentos e os sentidos são construídos, são concretizados, dentro do texto. Por isso, aqui tomamos o texto como ponto base da pesquisa. Desse modo, a nossa investigação se dá a partir da análise de texto (a BNCC-EM), considerando que “Um texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, fazendo dado texto comungar no diálogo”. (BAKHTIN, 2017, p. 67).

Com vistas a situarmos as linguagens e as Ciências Humanas, convocamos Volóchinov (2018, p. 143-144):

Qual é o objeto da filosofia da linguagem? Onde podemos encontrá-lo? Qual é a sua realidade concreta e material? Qual é a metodologia de sua abordagem? [...] o que é linguagem, o que é palavra? É claro que não se trata de uma definição mais ou menos acabada desses conceitos fundamentais. Tal definição pode ser dada no fim e não no início do trabalho (se é que uma definição científica em geral pode ser acabada). No início da pesquisa não se pode construir uma definição, apenas indicações metodológicas: é preciso, antes de mais nada, apalpar o objetivo real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites.

Isso posto, pontuamos que para observar o fenômeno investigado no contexto de sua atuação discursiva, é necessário o contato do pesquisador com o objeto de sua pesquisa, isto é, *apalpar* esse objeto, no intuito não de produzir algo pronto e acabado, mas de *gerar* percepções e indícios, “[...] com reflexões que contribuam cientificamente em função das “descobertas” efetivas sobre a linguagem em contextos de usos.” (XAVIER, 2020, p. 105, grifos do autor), visto que “[...] toda palavra, falada ou pensada, torna-se um certo ponto de vista para algum fenômeno da realidade, para alguma situação.” (VOLÓCHINOV 2019, p. 315).

Dessas considerações, entendemos que o “[...] texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas [...]” (BAKHTIN 2003, p. 319), ou seja, é no texto que podemos identificar/compreender indícios, vestígios, marcas e pistas para efetivação da pesquisa, ao se objetivar/realizar uma abordagem científica que se volte para a análise das compreensões dialógico-discursivas das práticas sociais dos sujeitos. Assim, para a realização de uma investigação no âmbito da linguagem e da educação, é necessário um olhar para além do que está explícito, com técnicas e instrumentos que sejam capazes de trazer o texto para o centro da investigação.

É, pois, nesse sentido, que a BNCC-EM (texto/documento) pode se tornar um espaço propício para entender o humano, o que se propõe para o ensino, as ideologias subjacentes, os jovens (público alvo do EM) em contexto de formação, isto é, os sujeitos da escola, considerando o documento do EM como documento-monumento, perspectiva apresentada a seguir.

3.2 Considerações sobre concepção de documento e pesquisa documental

Pautamo-nos na concepção de documento enquanto fonte histórica, constituído por um passado e que dialoga com o presente, isto é, inserido em um contexto de produção e de recepção. Nesse sentido, o documento assume o lugar de fonte histórica de informações e de ideologias, um instrumento cultural, produzido e materializado socialmente que, ao ser estudado e analisado, pode fornecer informações para compreendermos o contexto histórico de sua produção.

Godoy (1995, p. 22) destaca que a concepção de “documentos” precisa ser entendida de uma maneira ampla. Assim, traça uma distinção entre documentos primários, aqueles “[...] produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento

que está sendo estudado [...]”, e secundário, aqueles “[...] coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência” [...].” Além disso, pontua a necessidade de se atentar aos tipos de documentos: impressos, orais, escritos, digitais. Dessa distinção, são consideradas transformações sociais, representações sociais e confrontos políticos/ideológicos presentes nos documentos.

Prodanov e Freitas (2013, p. 56) entendem documento como

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico).

Podemos enxergar a concepção de documento no texto, quando se trata dos aspectos metodológicos das Ciências Humanas, visto que, sendo qualquer registro, seja oral ou escrito, o documento torna-se texto que materializa discursos, posicionamentos, tons valorativos, podendo ser fonte de informação, observação, leitura e análise para se compreender uma dada realidade ou um dado fenômeno.

Diante disso, compreendemos documento levando em consideração os aspectos sociais, econômicos, políticos, educacionais e ideológicos. De tal perspectiva se derivou a concepção de documento apresentada por Le Goff (1997, p. 538) e da qual nos apropriamos para efetivação de nossa investigação, isto é:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite a memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. [...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro - incluindo talvez sobretudo os falsos - e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.

Tal concepção está voltada para a compreensão de documento enquanto fonte histórica e que, por essa razão, não pode ser lido/compreendido como uma fonte esgotada de informações, principalmente a partir de seu aspecto dialógico e

ideológico. Sob essa perspectiva, podemos (re)construir memórias coletivas, recuperar historicidade e práticas sociais.

Os documentos enquanto monumentos podem ser lidos como legados da coletividade e instrumento cultural, que foi pensado, elaborado, (re)escrito em dado contexto específico, revelando aspectos sociais e ideológicos, por exemplo, que estão além dos explícitos no texto. Nesse sentido, o documento-monumento faz emergir historicidades, valorações, como se o documento estivesse envolvido “[...] pela música do contexto axiológico-entonacional [...]” (BAKHTIN, 2017, p. 74), na qual precisa ser interpretado e avaliado.

Dessa maneira, consideramos que o documento possui uma arquitetura conceitual que requer ser desvelada e revelada, no processo de (des)montagem do texto para poder compreender a sua arquitetura organizacional. Assim, concebemos documento como um tipo de artefato monumental, como aponta Le Goff (1997), de modo que para ser assim lido/estudado/analísado precisa relacionar-se com questões de ordem e de natureza variadas, isto é, seus entornos sociais.

Para que tal perspectiva se concretize, é necessária uma avaliação detalhada, com vistas a efetuar uma pesquisa comprometida cientificamente com os objetivos e com a natureza da pesquisa, pois, ainda conforme Le Goff (1997, p. 101), “É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos.” É nesse processo de desmontagem do documento que se inserem os aspectos históricos, culturais e sociais nos quais o documento, no nosso caso, a BNCC-EM, foi elaborado, o que aponta para nosso capítulo histórico sobre a Base.

Desse modo, em nossa investigação, concebemos a BNCC-EM, assim como Nascimento (2018), um “documento-monumento”, visto que não a entendemos apenas como um documento normativo de ensino, mas como um instrumento cultural, produzido em contexto específico que, ao ser (re)construído, revela aspectos para além do texto, do qual emerge à historicidade, como representação de conteúdos ideológicos, ou seja, torna-se “referência obrigatória, garantida por força de lei, ao sistema educacional brasileiro”. (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 294).

A partir do exposto, a filiação tipológica assumida em nossa investigação é de natureza documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), visto que tem o documento como fonte principal para geração de dados e análise da investigação. Além disso, tomamos o documento como fonte histórica de informações e de ideologias, como instrumento

cultural, produzido e materializado socialmente que, ao ser estudado e analisado, pode fornecer informações para compreendermos o contexto histórico de sua produção; e enquanto acontecimento dialógico-discursivo que evoca compreensões responsáveis e responsivas.

Na pesquisa documental, o documento é considerado instrumento cultural e social que, ao ser estudado/analísado, torna-se enunciado concreto em situação de usos, possibilitando-nos também perceber a dinâmica social na qual ele foi produzido. Assim, a pesquisa documental leva em consideração, dentre outros, os aspectos histórico, concreto e social, circunscritos em uma dada situação de interação discursiva.

Tomando como base os estudos dialógicos da linguagem, consideramos que a nossa investigação se configura como uma pesquisa documental de cunho dialógico e discursivo, que assume a natureza qualitativa e interpretativa, pois, centra a atenção em aspectos da realidade, buscando compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, levando em consideração o ser humano como intérprete contínuo do mundo, ou seja, o próprio pesquisador. Esse caráter da pesquisa traz à tona as próprias concepções do pesquisador visto aqui como um possível instrumento humano de coleta/geração de dados, que vai além do trabalho racional, incluindo sua perspectiva sobre o objeto estudado, incluindo impressões, crenças e valores (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

No que diz respeito às análises, adotamos o paradigma qualitativo interpretativista, em que os significados sociais, que envolvem crenças e intenções, são construídos por meio de ações que se (re)formulam na interação, aspecto que os pesquisadores precisam levar em consideração, o que ocorre, por exemplo, através da sistematização, observação, descrição e interpretação dos dados, ainda conforme Moreira e Caleffe (2008).

No que diz respeito aos objetivos assumidos, a pesquisa se classifica como exploratória, caracterizada por ter “[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27), de modo a realizar um mapeamento do objeto de investigação, a partir de um olhar panorâmico acerca do que está sendo investigado.

Isso posto, apresentamos algumas considerações sobre o objeto de estudo e o *corpus* de análise.

3.3 Sobre o objeto de estudo e o *corpus* de análise

Nosso objeto de investigação é a cultura digital como orientação para contextos de ensino na etapa do EM, e como *corpus* de análise temos a BNCC-EM. Nossa atenção se volta a esse documento em virtude da necessidade de se efetivarem análises, estudos e pesquisas sobre um documento tão importante para a construção da Educação Básica brasileira. Além disso, consideramos a etapa do EM a fase da vida que o jovem se depara com maiores desafios no que diz respeito tanto à vida escolar e profissional quanto à social e pessoal. Por isso, a necessidade de se refletir e de melhor compreender como é proposto, como é orientado o ensino para essa etapa da educação, pensando um ensino que contemple os anseios das juventudes contemporâneas.

Nesse sentido, situamos a cultura digital como um espaço movente e dialógico, que possibilita trocas e compartilhamentos em redes, com o rompimento de barreiras e de territórios, isto é, um território recombinate, que permite *linkar* textos, culturas, visões de mundo, territórios, em uma arena marcada pelo diálogo e pela interação, bem à maneira do Círculo de Bakhtin.

Trata-se de uma cultura fortemente presente na sociedade contemporânea e sobre a qual vários pesquisadores se debruçam. Destacamos, nesse cenário, o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao qual nos filiamos, que apresenta um número considerável de pesquisas que envolvem o contexto da cultura digital.

Frente a isso, apresentamos, a seguir, o Quadro 2, no qual sistematizamos as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2012 e 2022 que, de algum modo, adentraram/adentram no terreno da cultura digital. Para isso, acessamos o site do PPGLE/UFCG e realizamos uma busca por termos e palavras que fazem menção a esse contexto, a partir dos títulos das pesquisas publicadas e disponíveis na aba “Dissertações defendidas”, bem como as publicações no último Fórum de Pesquisas do Programa, organizando-as em ordem cronológica. Vale salientar que as publicações nos Fóruns dizem respeito às pesquisas em andamento e, por esse motivo, dedicamo-nos, apenas, ao último, tendo em vista que os anteriores dizem respeito às pesquisas já concluídas e já disponíveis no repositório do Programa.

Quadro 2⁶ - Panorama de pesquisas envolvendo o contexto da cultura digital no PPGLE/UFCG

Ano da pesquisa	Pesquisador Orientador	Título
2012	Berenice da Silva Justino Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta Dos Santos Silva Nóbrega	Da sala de aula ao blog : caminhos para a leitura de poemas
2013	Flávio Vieira Soares Carneiro Orientador: Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas	A constituição do sujeito-professor em ambiente virtual : identidade e subjetividade
	Mirelly Renally da Silva Azevêdo Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda	O trabalho do professor com o blog
2014	Lorena Guimarães Assis Orientadora: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde	Tecnologias na sala de aula: possibilidades de usos na perspectiva dos multiletramentos
	Marta Jordanna Queiroz Ouriques Orientadora: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde	Formação de professores para letramentos digitais : do oficial ao olhar docente
	Renalle Meneses Barros Orientadora: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde	Tem professor na rede : o uso do facebook para o trabalho com a língua/linguagem
2016	Camila dos Santos Pereira Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	O uso do facebook em aulas de língua inglesa na perspectiva dos multiletramentos
	Maraiza de Moraes Valentim Araújo Orientadora: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde	Escrit(ur)a de si nos emaranhados das redes sociais : sentidos e efeitos na (re) construção da identidade do estudante do Ensino Médio
	Rhayssa Késsia Alves da Costa Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Conteúdos de língua portuguesa em ambientes da web
	Sandra Carla Pereira Barbosa Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais

⁶ Quadro organizado a partir dos dados disponíveis no portal do Programa PPGLE/UFCG até o dia 13 de março de 2022.

2017	Ana Margareth Steinmüller Pimentel Orientadora: Profa. Dra. Rossana Delmar de Lima Arcoverde	A escrita na internet: de <i>post</i> em <i>post</i> o twitter se configura como espaço discursivo
	Raiana Gomes Da Costa Lacet Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos
	Rebeca de Jesus Monteiro Dias Moura Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael	Mobilização de conhecimentos sobre utilização de recursos tecnológicos digitais na formação acadêmico-profissional de professores de língua portuguesa
2018	Anna Raissa Brito Rodrigues Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael	Materiais digitais no ensino de língua portuguesa: do planejado ao realizado
	Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael	Reflexões de professores em formação sobre ensino de língua materna com material didático digital
	Vanessa Luciene Pereira da Silva Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Conteúdos de língua portuguesa em videoaulas do projeto “Enem na palma da mão”
2019	Walter Vieira Barros Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Letramentos digitais: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio
	Guilherme Arruda do Egito Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael	Funcionamento de recursos tecnológicos em atividades de ensino de língua portuguesa na prática escolar
	Flávia Thaís Alves Britto Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Videorresenhas em ambientes digitais
	Katianny Késia Mendes Negromonte Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Didatização de saberes sobre leitura e escrita em ambientes digitais para exames de larga escala
	Thalyne Keila Menezes da Costa Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Atividades de leitura e escrita no ambiente virtual facebook: refletindo sobre uma experiência de ensino
2020	Ariane Silva da Costa Sampaio Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias	Re(Des)Construção das Identidades do Sujeito Mulher no Facebook: O Corpo em (Dis)Curso

2020	Alexsandra Melo de Araújo Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva	Vídeos de Contação de Histórias em Libras: Caminhos na Formação Leitora dos Surdos
	Camila Brito Cavancanti Capozzoli Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Ensino e Aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa na Era Digital : Explorando Caminhos Possíveis
	Isabel Cristina da Silva Carneiro Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Planos de Aula em Ambiente Digital : Estudo dos Operadores Argumentativos
	Michael Gouveia de Sousa Júnior Orientadora: Marco Antônio Margarido Costa	Formação Continuada de Professores de Letras Frente as Implicações do Letramento Digital
	Rickison Cristiano de Araújo Silva Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza	A Formação do Professor Interculturalista de Língua Espanhola Mediada pelo Teletandem : Crenças, Ações e Reflexões
2021	Diana Barbosa de Freitas Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias	Uma Análise Discursiva dos Modos de Textualização do Político em Páginas de Mídias Tradicionais e Alternativas do Facebook
	Thamíris Sâmia Silva Santos Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Fanpages Educacionais: Da Textualização ao Funcionamento dos Gêneros Memes e Anúncios Publicitários
	Dilma Prata Conserva Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Ampliando Conhecimentos Sobre a Sala de Aula Invertida no Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira em Ambientes Remotos
	Francisco Gabriel Cordeiro da Silva Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa	Práticas Letradas Digitais no Estágio de Língua Inglesa: A (Trans)Formação Identitária de Professores em Formação Inicial
2022	Davi Ferreira Alves da Nóbrega Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega	O Auto do Reino da Imaginação: A Performance do Roleplaying Game (Rpg) em Jogo com a Pedra do Reino por Mediadoras da Leitura Literária
	Paulo Ricardo Ferreira Pereira Lino de Araújo Orientadora: Prof. Dr. Denise	Representações de Professores Sobre Currículo no Período de Transição das Aulas Presenciais ao Ensino Remoto em Contexto de Pandemia
	Ewerton Lucas de Mélo Marques Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier	A Refração e a Carnavalização na Linguagem: A Construção de Sentidos no Gênero Animação

2022	João Vitor Bezerra Laurentino Orientadora: Williany Miranda da Silva	Práticas de ensino de Língua Portuguesa em contexto didático-digital : evidências de ideologias linguísticas em videoaulas e comentários on-line
	Jucileide Maria Oliveira Cândido Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier	A cultura digital em livros didáticos de português do ensino médio aprovados pelo PNLD-2021
	Juliany Correia Gomes Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Estágio supervisionado de língua portuguesa em contexto de ensino remoto
	Roberto Barbosa Costa Filho Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva	Atividades de Produção de Textos na Esfera Acadêmica: Abordagens de ensino e (Re)Contextualizações de Práticas de Letramento na Situação emergencial de Ensino Remoto
	Jeniffer de Oliveira Barbosa Orientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier	Pontos de vista em interações discursivas na rede social Instagram : uma análise de comentários on-line na página @barbiefascista_
2022 6º Fórum de Pesquisa Mestrado	Shirley Brito Souza Gonçalves Orientadora: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos	Ensino de leitura em língua inglesa no contexto remoto : análise de enunciados de portfólios à luz da Perspectiva dialógica da linguagem
	Josenilda Santos Luiz Orientadora: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos	Protagonismo docente como ato responsável: uma análise Dialógica dos discursos de professores de linguagens em Contexto de ensino remoto
	Lucas Ribeiro de Morais Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael	Desafios e possibilidades da transposição informática durante o ensino remoto emergencial em aulas de Língua Portuguesa
	Marcos Marques Silva Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Representação da atuação docente em migração de Contextos: do remoto ao (novo presencial)
2022 6º Fórum de Pesquisa Doutorado	Jemima Stetner Almeida Ferreira Bortoluzi Orientadora: Profa. Dra. Márcia Tavares	Literatura <i>young adult</i> e formação de leitores: um estudo da Recepção de obras jovens adultas em meios digitais
	Joice Élide Alves Gonçalves Orientador: Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael	Saberes docentes e tecnologia digital em contexto de ensino remoto

2022 6º Fórum de Pesquisa Doutorado	Maria Lúcia Serafim Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Sousa Coorientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier	Ensino remoto emergencial no contexto acadêmico: o que Dizem docentes universitários?
	Rickison Cristiano de Araújo Silva Orientador: Prof. Dr. Fábio Marques de Souza	Suleando a formação de professores de espanhol: práticas Linguísticas-interculturais e decoloniais no teletandem
	Vanessa Luciene Pereira Araujo Orientadora: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva	Práticas discursivas do professor em contexto de ensino remoto/híbrido
	Ariane Silva da Costa Sampaio Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias	O funcionamento do discurso sobre o feminicídio no Facebook : entre a reprodução e o deslocamento da memória Patriarcal
	Ana Caroline Pereira da Silva Orientador: Prof. Fábio Marques de Souza Coorientador: Prof. Dr. Manassés Morais Xavier	Multimodalidade nas interações telecolaborativas interculturais: um estudo de caso
	Marina Macedo Santos Martins Orientador: Prof. Dr. José Edilson Amorim	Leituras do estranho em contos de Geraldo Maciel: ensino híbrido na construção de leitores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 2 ilustra que, de 2012 a 2022, cerca de 39 dissertações foram defendidas e publicadas com temáticas que contemplam o universo digital, além da nossa, contando ainda com um quantitativo de quatro pesquisas de mestrado em andamento, conforme publicação do 6º Fórum de Pesquisa do Programa, e mais um quantitativo de oito pesquisas de doutorado em andamento, de acordo com as publicações do 6º Fórum de Pesquisa do Programa.

Diante disso, destacamos que esse quantitativo nos indica quão vasta e frutífera é a temática voltada ao universo digital. Como podemos observar nos termos marcados em negritos nos títulos das pesquisas apresentadas no Quadro 2, o universo das tecnologias digitais é bem dinâmico e propício à investigação, o que pode ser verificado pelo interesse do PPGLE/UFCG pelo contexto digital, englobando trabalhos com Língua Portuguesa, língua estrangeira e formação leitora de surdos,

além das pesquisas voltadas à formação docente e às práticas didáticas mediadas pelas tecnologias digitais e, mais recentemente, o ensino em contexto remoto.

Nesse sentido, termos como *blogs, ambiente digital, tecnologias, internet, twitter, recursos tecnológicos, facebook*, letramentos digitais, era digital, ambiente digital, material didático digital, *Teletandem, Rpg*, Práticas Letradas Digitais, Ensino Remoto nos remetem ao contexto da cultura digital, ao universo das tecnologias digitais, que, de algum modo, dialogam com o campo educacional, isto é, levam-nos a perceber a importância dispensada à tal temática.

No que diz respeito à BNCC, pesquisas também ganham destaque no cenário acadêmico, de forma substancial também no PPGLE/UFCG, que apresenta um número considerável de investigações que têm a Base como foco. De acordo com o banco de dissertações e teses defendidas no PPGLE/UFCG e disponibilizadas no site do Programa, podemos observar esse quantitativo que organizamos no Quadro 3:

Quadro 3 - Panorama de pesquisas sobre BNCC no PPGLE/UFCG

Ano da pesquisa	Pesquisador	Título
2018	Maria Célia do Nascimento Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	O ensino de escrita segundo a BNCC : transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental
	Mayara Carvalho Peixoto Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa
2019	Delane Cristina Galiza Lourenço Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	O eixo análise linguística/semiótica na BNCC : a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental
	Nathália Niely Tavares Alves de Melo Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental
2021	Jéssica Rodrigues Silva Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	O Eixo Análise Linguística na BNCC : Estudo Sobre (Des)Continuidades do Documento Norteador da Educação Básica

2022	Antonio Naéliton do Nascimento ⁷ Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	Propostas curriculares para o ensino fundamental: continuidades e rupturas quanto à transposição didática da oralidade
2022 6º Fórum de Pesquisa Mestrado	Leonara Nahyane da Silva Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	A proposta de desenvolvimento da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares na BNCC do ensino fundamental – anos finais
	Severino Pequeno da Silva Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	Da BNCC à sala de aula: a transposição didática da leitura de textos de divulgação científica numa experiência do programa Residência pedagógica
2022 6º Fórum de Pesquisa Doutorado	Delane Cristina Galiza Lourenço. Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	(Re)configuração do eixo análise linguística/semiótica a partir da BNCC : saberes dos professores de português dos anos Finais do ensino fundamental
Tese de doutorado em andamento ⁸	Evany da Silva Gonçalves Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo	Contínuo curricular: os desafios de produção e consulta da proposta curricular alinhada à BNCC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 3 nos possibilita enxergar um quantitativo de estudos e pesquisas com atenção voltada à BNCC. Cabe salientar que as pesquisas apresentadas foram realizadas sob a orientação da Profa. Dra. Denise Lino de Araújo. Assim, destacamos que no PPGLE/UFCG a docente tem se dedicado, com afinco, a refletir sobre a BNCC, tornando-se referência para estudos e pesquisas sobre a Base.

Diante desses dados, pensando a relação entre cultura digital e BNCC, podemos perceber um terreno fecundo, que possibilita diálogos e apresenta-se até mesmo enquanto necessidade de pesquisa, o que justifica a nossa investigação e a válida como necessária para o contexto acadêmico, de modo que venha a contribuir com as investigações em desenvolvimento, sobretudo, no âmbito do PPGLE/UFCG.

Isso posto, a seção a seguir se destina a apresentar os procedimentos de geração de dados e as categorias de análises.

⁷ Apesar de não constar explicitamente no texto a sigla da BNCC, temos conhecimento que a pesquisa de Antonio Naéliton do Nascimento faz referência à Base.

⁸ Conforme informações presentes no Currículo Lattes da professora orientadora da tese em andamento.

3.4 Procedimentos de geração de dados e categorias de análises

Conforme Gil (2002), a seleção e análise documentais seguem etapas, como um percurso de leituras: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, o que exige do pesquisador uma atitude de observar, sistematicamente, os dados que são gerados, realizar uma descrição e, em seguida, análise e interpretação.

Em nossa investigação, procuramos traçar os percursos indicados pelo autor, dando início à geração de dados. Optamos pela terminologia geração de dados por acreditarmos não ser possível realizar apenas uma coleta de dados de forma neutra, imparcial, sem que haja uma valoração em uma pesquisa documental em perspectiva dialógica.

Para trilharmos esse caminho de investigação, lançamos mão das dimensões apresentadas por Cellard (2008), no que diz respeito ao estudo de documentos: 1) Contexto, momento de discussão sobre a necessidade de um documento que norteasse o ensino e a construção do currículo; 2) Autor ou autores, a escrita coletiva de Base, que, apesar de ter sido produzida pelo Ministério da Educação, contou com contribuições de professores, especialistas, entidades de educação e a sociedade civil; 3) Autenticidade e confiabilidade do texto, trata-se de um documento oficial, legitimado pelas instâncias de ensino; 4) Natureza do texto, documento de caráter normativo, norteador e regulador do ensino; e 5) Conceitos-chave e lógica interna do texto, dimensão que utilizamos em nossas análises.

Realizamos uma contextualização da BNCC-EM, recuperando os marcos legais e seu processo de elaboração, como apresentaremos em nosso capítulo histórico. Em seguida, dedicamos nossa atenção a pesquisas já realizadas sobre tecnologias digitais e BNCC no PPGLE/UFCG, por meio de uma busca por palavras-chave, no título das pesquisas, que fizessem menção ao contexto digital e, posteriormente, à BNCC, que estavam disponíveis no site do PPGLE/UFCG ou como já defendidas ou publicadas no 6º Fórum de pesquisa do Programa, com o recorte temporal de 2012 a 2022, isto é, a última década, no intuito de compreender a construção histórica e os sentidos atribuídos à cultura digital e à BNCC, como demonstrado na seção anterior, nos Quadros 2 e 3. Para a realização desse procedimento, lançamos mão da segunda e da terceira dimensões apresentadas por Cellard (2008).

Para a última dimensão apresentada pelo autor, que diz respeito à organização interna do documento, realizamos um recorte das unidades da BNCC-EM sinalizando: a apresentação e a parte introdutória, correspondendo às páginas 5-35, para compreendermos os marcos legais e a estrutura do documento; a parte dedicada ao EM, foco de nossa investigação, correspondendo às páginas 461-526. Tal recorte foi realizado de maneira exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, no fito de investigar indícios linguísticos que nos possibilitassem identificar marcas da concepção dialógica da linguagem, a concepção de cultura digital na área de Linguagens e suas Tecnologias e, de modo específico, no componente de Língua Portuguesa e, para quem essas orientações são destinadas, percurso que nos permitiu: a) traçar o perfil da BNCC-EM e b) delimitar as categorias de análises em função desse perfil.

Assim, realizamos a “desmontagem” da BNCC-EM, o que nos permitiu perceber como os conceitos relacionados à cultura digital estão presentes no documento, a partir das manifestações linguísticas, processo considerado por Nascimento (2019, p. 39) como importante, porque a “[...] recorrência de algumas expressões aponta para o fato de que a visibilidade de objetos de ensino importantes pode ser reforçada ou apagada.”

Para melhor elucidarmos esse processo de desmontagem, lançamos mão do método de Nascimento (2019) apresentado a seguir, na Figura 7:

Figura 7 - Processo de desmontagem do texto da Base



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, conforme Nascimento (2019)

Com a Figura 7 apresentamos como foram realizados os movimentos de investigação que correspondem à leitura, ao levantamento de palavras-chave, à análise dos conceitos, à correlação com as categorias e à análise dos dados. Assim, para as análises dos dados, pautamo-nos na proposta de Nascimento (2019), já apontada por Nascimento e Araújo (2017), ao analisarem a oralidade na BNCC, propondo uma desmontagem a partir de três procedimentos: 1) realização de um levantamento e análise dos termos (ou palavras-chave) que apresentem valores semânticos expressivos; (2) realização de um levantamento e análise dos verbetes que apresentem conceitos explícitos e implícitos relativos à concepção de linguagem e à cultura digital; e (3) correlacioná-los às categorias de análises que sustentam o fio da investigação.

Dado o exposto, realizamos recortes do texto da BNCC-EM, delimitando os momentos do texto para os quais voltamos nossa atenção. O intuito foi perceber o movimento dialógico de construção do texto da Base e sistematizar a geração de dados para a construção das categorias analíticas.

Destacamos que as nossas categorias de análises tiveram como norte o perfil traçado da BNCC-EM. Para melhor esclarecermos o delineamento da Base, convocamos a Figura 8:

Figura 8 - Perfil traçado da BNCC-EM para organização das categorias de análises

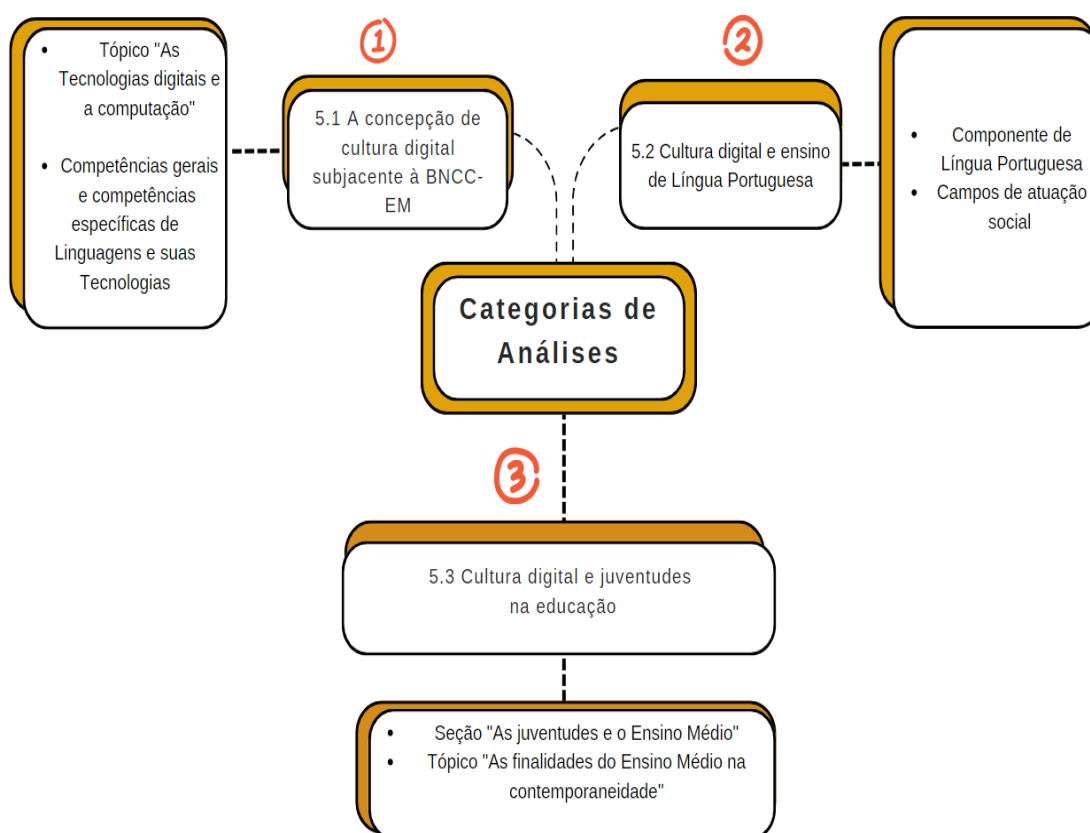


Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 8 possibilita entendermos que a partir do delineamento da BNCC-EM foi possível efetuar os recortes da Base, com vistas a responder: a) O que é proposto pela BNCC-EM e partir de qual perspectiva, o que nos permitiu identificar uma abordagem sobre a cultura digital a partir de uma perspectiva de linguagem que dialoga com os estudos do Círculo de Bakhtin, o que justifica nosso esforço em tratar sobre a Teoria Dialógica da Linguagem no capítulo teórico; b) Como é proposto?, oportunizando-nos reconhecer os campos de atuação social no componente curricular de Língua Portuguesa; e c) Para quem é proposto?, possibilitando-nos enxergar a importância dada às juventudes contemporâneas e às culturas juvenis.

A partir dos questionamentos levantados no delineamento da BNCC-EM, como podemos ler na Figura 8 e, no sentido de cumprir com os objetivos assumidos, organizamos os dados em função de três categorias. Para melhor elucidarmos a sistematização das categorias analíticas, elaboramos a Figura 9:

Figura 9 - Organização das categorias analíticas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 9 nos orienta no sentido de entendermos o percurso realizado para a sistematização do capítulo analítico, indicando as categorias de análises e os recortes do texto da BNCC-EM. Além disso, a Figura em questão sinaliza para os recortes do texto da Base que foram utilizados para determinadas categorias de análises, o que justifica a referência às seções ou aos tópicos da Base.

A primeira categoria, “A concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM”, foi desenvolvida com o propósito de trazer reflexões sobre a noção de cultura digital proposta pela BNCC-EM. Para realizarmos essa análise, voltamos nossa atenção ao tópico “As tecnologias digitais e a computação” (páginas 473-475), às competências gerais 4 e 5 (página 09) e à competência específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias (página 497). Essa categoria foi delimitada a partir da pergunta: “o que é proposto pela BNCC-EM e a partir de qual perspectiva?” (Figura 8).

A segunda categoria, “Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa”, visa analisar como a cultura digital é abordada quando a BNCC-EM propõe o ensino de Língua Portuguesa. Para a concretização dessa categoria, nossa atenção se voltou aos campos de atuação social apresentados no componente de Língua Portuguesa (páginas 505-556), ou seja, na subseção “Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”. Essa categoria se deu em virtude do questionamento: “Como é proposto?” (Figura 8).

A terceira categoria, “Cultura digital e juventudes na educação”, busca delinear a quem se destina a proposta de cultura digital no âmbito do EM, respondendo à pergunta “para quem é proposto?” (Figura 8). Para tanto, concentramo-nos nos tópicos: “As juventudes e o Ensino Médio” e “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade” (páginas 462-468) da BNCC-EM.

Isso posto, consideramos que a estratégia utilizada se deu na tentativa de conceber a BNCC-EM enquanto conjunto de enunciados concretos (SILVA; XAVIER, 2021), que traz a cultura digital como manifestação de linguagem, aproximando linguagem e tecnologias digitais (SILVA; XAVIER, 2022) no âmbito da área de Linguagens e suas Tecnologias, quando propõe o ensino de Língua Portuguesa, frente às demandas das juventudes contemporâneas.

Portanto, pela Figura 9 apresentada, destacamos o nosso trilhar metodológico da presente pesquisa. Assim, com a explicitação desses movimentos de sistematização dos dados, almejamos registrar o efeito dialógico que subjaz à pesquisa documental: enunciado \Rightarrow desmontagem \Rightarrow valoração \Rightarrow enunciado,

pois nos apropriamos da BNCC-EM, enquanto enunciado concreto, realizamos a sua desmontagem, deixando marcas de nossas valorações e concretizamos a nossa análise também por meio de enunciados, em um ato responsável e responsivo.

A partir do apresentado, após estabelecermos os marcos teóricos e metodológicos, convocamos nosso capítulo histórico-teórico sobre a BNCC-EM, com a finalidade de interpelarmos o documento, com base nas dimensões apresentadas por Cellard (2008): contexto, autor ou autores, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna do texto, iniciando, assim, a desmontagem do documento para, posteriormente, realizarmos as análises dos dados gerados.

Delimitado nosso percurso metodológico, apresentamos, a seguir, o capítulo dedicado ao delineamento histórico da BNCC-EM.

4 DELINEAMENTO DA BNCC-EM: DO PERCURSO HISTÓRICO À DEFINIÇÃO

Este capítulo tem por finalidade apresentar um delineamento histórico-teórico da BNCC-EM, realizando um resgate dos marcos legais que nortearam o documento. Assim, fundamentamos o capítulo em três seções: 4.1) Marcos legais e percurso histórico da BNCC-EM; 4.2) Organização e estrutura da BNCC-EM e 4.3) O que entendemos por BNCC-EM.

4.1 Marcos legais e percurso histórico da BNCC-EM

Com o processo de globalização (1980 e 1990) e as políticas neoliberais, surgem debates acerca da exigência de uma educação que tem por *slogan* uma educação igualitária para todos, com a formação de uma base comum curricular brasileira. Assim, as discussões sobre a necessidade de uma base para o ensino surgiram em um período marcado por transições importantes nas mais diversas áreas, assinalando a passagem de um modelo político ditatorial para um modelo de redemocratização.

Geraldi (2015) destaca que o sistema educacional brasileiro vem passando, desde meados dos anos 1990, por inúmeras mudanças, com consequências que se fazem sentir nos documentos oficiais, ao se pretender implantar novas perspectivas para as práticas educacionais, sem, necessariamente, pensar nas condições que docentes e comunidade escolar têm para concretizar tais mudanças. A crítica reside no fato de se estabelecer um número vasto de documentos oficiais de ensino, com um discurso sobre uma educação igualitária, mas com prescrições e orientações que não levam em consideração a realidade de desigualdades da educação brasileira.

As consequências dessas mudanças fizeram-se sentir mais fortemente na década de 1990. A Constituição Federal de 1988 já apresentava a necessidade de se fixarem conteúdos mínimos para a educação (BRASIL, 1988), que é acrescida com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que veio para reforçar a necessidade de uma base nacional comum.

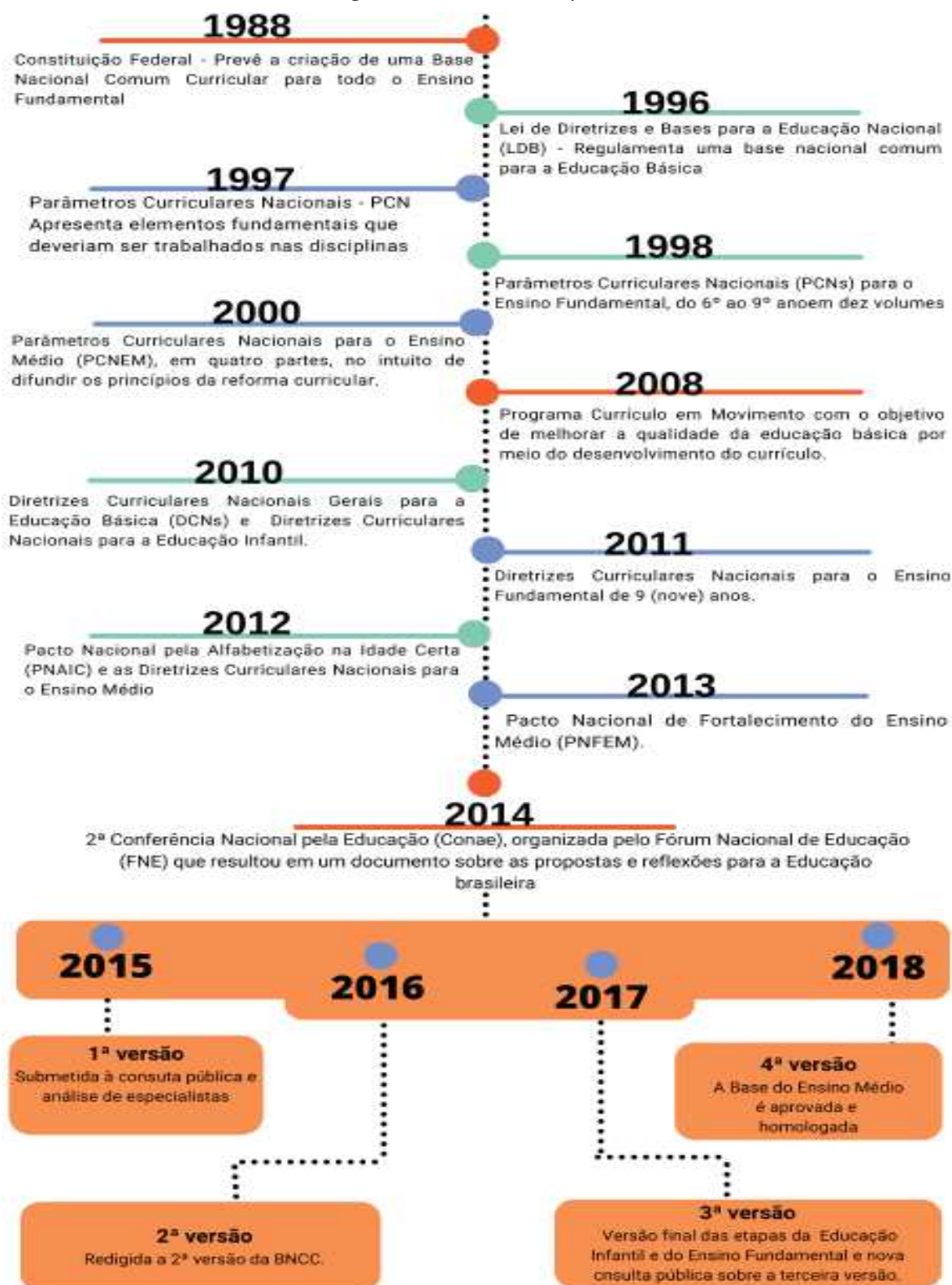
A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir dos anos de 1990, é também outro importante marco que assinala a orientação para a formação de uma base nacional comum. Os PCN são apresentados em três momentos: em

1997, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo elementos essenciais que deveriam ser abordados nas disciplinas; em 1998, para os anos finais do Ensino Fundamental, composto por 10 volumes; e em 2000, destinado ao Ensino Médio (PCNEM), organizado em quatro partes e com o objetivo de difundir os princípios de uma reforma curricular. São, portanto, documentos oficiais que passaram a nortear as ações educacionais que, posteriormente, foram arquitetadas no texto da BNCC.

Em seguida aos PCN, é instituído, em 2008, o Programa Currículo em Movimento, trazendo um discurso que visava melhorar a qualidade da Educação Básica, por meio do desenvolvimento do currículo. Além disso, tem-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNE) em três momentos: em 2010, para a Educação Infantil, com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, orientando o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino; em 2011, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; e em 2012, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, juntamente com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em 2013, é instituído o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), período em que também surge o Movimento todos pela Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de reunir estudiosos para discussão e elaboração de um documento que possibilitasse a garantia de princípios fundamentais à educação. Em 2014, é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), com discussões centradas justamente em torno da BNCC, destacando a necessidade de “Elaborar, mediante *consulta pública nacional*, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] *com vistas a garantir formação básica comum*, [...]” (BRASIL, 2014, p. 64, grifos nossos).

Diante disso, percebemos que para as discussões sobre a BNCC, documentos oficiais já consolidados foram retomados, estudados e analisados. Para melhor elucidarmos o percurso histórico da BNCC aqui delineado, apresentamos a Figura 10 a seguir:

Figura 10 - Linha do tempo da BNCC⁹

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

⁹ Há estudos que evidenciam a presença de cinco versões da BNCC (palestra da professora Graça Costa Val, no SELIMEL de 2017), contando com a versão destinada apenas ao Ensino Fundamental que continha uma lista de competências e habilidades, publicada durante o Governo Temer e, posteriormente, retirada de circulação.

Como podemos observar na Figura 10 e na retomada de documentos oficiais que realizamos, o processo de formulação de uma base nacional comum curricular há décadas vem sendo gestado no âmbito das discussões educacionais e políticas. O processo histórico de formação da BNCC é indicado no portal eletrônico do Ministério da Educação¹⁰, trazendo informações básicas sobre o documento, fazendo referência à Constituição Federal de 1988, à LDB e ao PNE, o que evidencia uma tentativa de resgate histórico, de indicar que havia leis e orientações anteriores à Base, como apresentamos na Figura 10. Tal perspectiva é confirmada por Coscarelli e Ribeiro (2021), ao destacarem que a BNCC estabelece *links*, recorre a outros textos e documentos que a antecederam.

Com discussões desde 2013, com o Movimento pela Base Nacional Comum, em 2015, no governo de Dilma Roussef, tendo Renato Janine Ribeiro como Ministro da Educação, foi anunciada a criação da BNCC. A primeira versão foi posta para consulta pública, através da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016, com um discurso pautado no recebimento de contribuições individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país. Desse processo, resultaram pareceres de especialistas que foram sistematizados para elaboração da segunda versão.

Em maio de 2016, foi disponibilizada a segunda versão, contemplando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ainda durante o governo de Dilma Rousseff, mas com o Ministro Aloízio Mercadante. Para se chegar a esse ponto, discussões e debates foram desenvolvidos em 27 seminários estaduais realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Para que acontecesse o estudo do documento, as discussões foram organizadas por áreas de estudo/componentes curriculares. Esse momento buscou contar com a participação de professores, especialistas, gestores e entidades de educação nos Seminários Estaduais, e ocorreu entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, encerrando, assim, o período de consulta previsto para a segunda versão. Após análise realizada, os resultados dos Seminários foram organizados em um relatório produzido por um grupo de trabalho composto por CONSED e UNDIME.

¹⁰ Portal do Ministério da Educação: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 05/10/2021.

A partir dos pareceres e das análises, a terceira versão foi elaborada e concluída em 2017, já no governo de Michel Temer. Durante o ano de 2017, a BNCC foi pauta dos mais diversos debates sobre educação no país, contando com a participação de professores, especialistas e entidades de associações científicas.

Ainda em 2017, surge uma quarta versão da BNCC, no cenário de reforma do Ensino Médio, contando com mudanças no quadro de sua estruturação. Neste mesmo ano, antes da versão homologada, no Ministério de Mendonça Filho, a Base foi debatida em cinco audiências públicas e analisada por especialistas. Em novembro de 2017, houve uma versão embargada, analisada pelo CNE e, em dezembro do mesmo ano, sai a versão homologada pelo Ministro da Educação. Em abril de 2018, já com o ministro Rossieli Soares da Silva, a versão então homologada é debatida em cinco audiências públicas; em dezembro do mesmo ano, tem-se a versão embargada, analisada pelo CNE e no mesmo mês a versão homologada pelo Ministro da Educação. A versão final consolidada é apresentada em 14 de dezembro de 2018, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com o *slogan* “Educação é a Base”, o ano de 2018 foi marcado por discursos favoráveis ao documento. Revistas passaram a investir cada vez mais nas propostas que atendiam às orientações da BNCC, como a Nova Escola, que passa a utilizar as redes sociais para divulgar dicas, planos de aulas e, em parceria com a *Google.ogr*, passa a entregar a Base aos professores. Assim, a revista quer tornar-se o elo entre professores brasileiros e a Fundação Lemann, que, conforme Cássio (2019), investiam em ações de *advocacy*¹¹ da BNCC, juntamente com o Movimento pela Base Nacional Comum.

Nesse contexto, quem é favorável à Base o faz a partir de uma promessa de unidade nacional, ou seja, a construção de uma proposta de ensino que atendesse a todas as demandas dos estudantes brasileiros. Todavia, Cássio (2019) aponta que diversas entidades científicas vêm criticando a Base, desde sua primeira versão, com um posicionamento de que a partir de 2015 as discussões educacionais foram abandonadas em defesa de uma visão avaliacionista, pautada nas avaliações em larga escala e tornando-se distante da realidade escolar.

¹¹ Prática de influenciar a formulação de políticas e a alocação de recursos públicos, com utilização de estratégias como a realização de eventos, financiamento de pesquisas e estudos, campanhas publicitárias etc.. (CÁSSIO, 2019).

O autor compreende a guinada avaliacionista como uma representação da adesão da Base às agendas comerciais e o *impeachment* de Dilma Roussef como marco para que setores mais tradicionais abandonassem a defesa da Base, devido a várias razões, como disputas de concepções pedagógicas, adesão ao governo, visão avaliacionista etc..

Foi a partir de 2017 que o Ministério da Educação assumiu a BNCC enquanto uma política prioritária, o que ia de encontro ao que preconizava o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse momento, como indica Cássio (2019), os princípios gerais presentes na primeira versão foram explorados, principalmente, nas propagandas de divulgação.

Em 2017, antes da Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ser aprovada, a UNDIME e o CONSED lançam o guia de implementação da BNCC. É anunciado na página do Movimento pela Base Nacional Comum que a implementação havia começado. Cartilhas passaram a circular, assim como vídeos e aplicativos nos mais diversos meios de comunicação

Ao ser instalado o governo de Michel Temer, a gestão dos processos de elaboração da Base ficou fora do Ministério da Educação, estando a cargo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, instituição que já mantinha relação com a então nomeada secretária executiva do Ministério da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro. Posteriormente, em 2018, Castro foi nomeada, por antecipação, para assumir uma cadeira no Conselho Nacional da Educação (CNE), ficando responsável pela regulamentação de políticas educacionais, dentre elas a BNCC. Além dela, várias pessoas envolvidas com o Movimento pela Base Nacional Comum assumiram cargos, o que para Cássio (2019, p. 25) “[...] expõe a grande porosidade entre público e privado nos assuntos da educação estatal.” Assim, um grupo menor se manteve favorável à Base após 2016, grupo esse que acabou por ser homenageado no governo Temer por ter realizado serviços “excepcionais”.

Desse contexto, podemos observar os aspectos políticos e ideológicos que estão subjacentes à construção e divulgação da BNCC. Notamos mudanças de gestão de processos de condução do documento, o que nos faz pensar na relação entre governo e concepções ideológicas que se resvalam no campo educacional.

O discurso que foi construído em torno da BNCC a qualifica como democrática. Porém, cabem duas ressalvas: a) a sua produção se deu num contexto de disputas intensas e desiguais, em mudanças de governo e em meio a um *impeachment*

presidencial; b) a promulgação do documento não cessa as disputas travadas ao longo do seu desenvolvimento nem as disputas educacionais, tão pouco os problemas e as demandas educacionais.

Rezende e Celestino (2021) destacam que foi a partir do PNE que a expressão Base para o EM começou a ganhar caráter normativo, através da estratégia 3.3, da Meta 1 do Plano, que apresentava a implementação dos direitos e dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como base nacional comum curricular para o Ensino Médio. Os autores destacam que a BNCC-EM está permeada por tensões entre os pressupostos liberais e social-democratas, o que é notório na proposta de reformulação do EM, em suas finalidades e nos conceitos de competências e habilidades.

Do processo de elaboração da Base, Cássio (2019, p. 14) chama a atenção para a mudança do governo e para o fato de que a “[...] partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo Ministério da Educação, rompendo com a definição de Educação Básica [...]”, o que também nos chama a atenção, visto que ao ser pensado separado das demais etapas da Educação Básica, o EM pode ser lido como a etapa da educação que fica à margem, distanciado das propostas educacionais, aparecendo deslocado, o que pode ser compreendido como algo que vai contra o ideal de pertencimento do aluno à educação e à escola.

Nesse contexto, questionamos como é possível falar de uma base nacional e comum quando uma das etapas da Educação Básica é pensada desassociada. Sobre tal problematização, Lopes (2019, p. 50) destaca a invisibilidade do EM, trazendo à cena um debate que vem ganhando fôlego nos últimos tempos: “a crise do EM”, isto é, a invisibilidade de políticas educacionais voltadas a essa etapa da Educação Básica, que em um discurso conservador, põe o jovem, sujeitos do EM, “[...] como um risco social.”

No entanto, mesmo aparecendo isoladamente, o que não é visto com bons olhos, a BNCC-EM traz a perspectiva do protagonismo juvenil, podendo ser entendida como uma proposta para o ensino que agrega os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos dos educandos, pois traz um discurso que busca atender às demandas das juventudes contemporâneas, o que é necessário e válido.

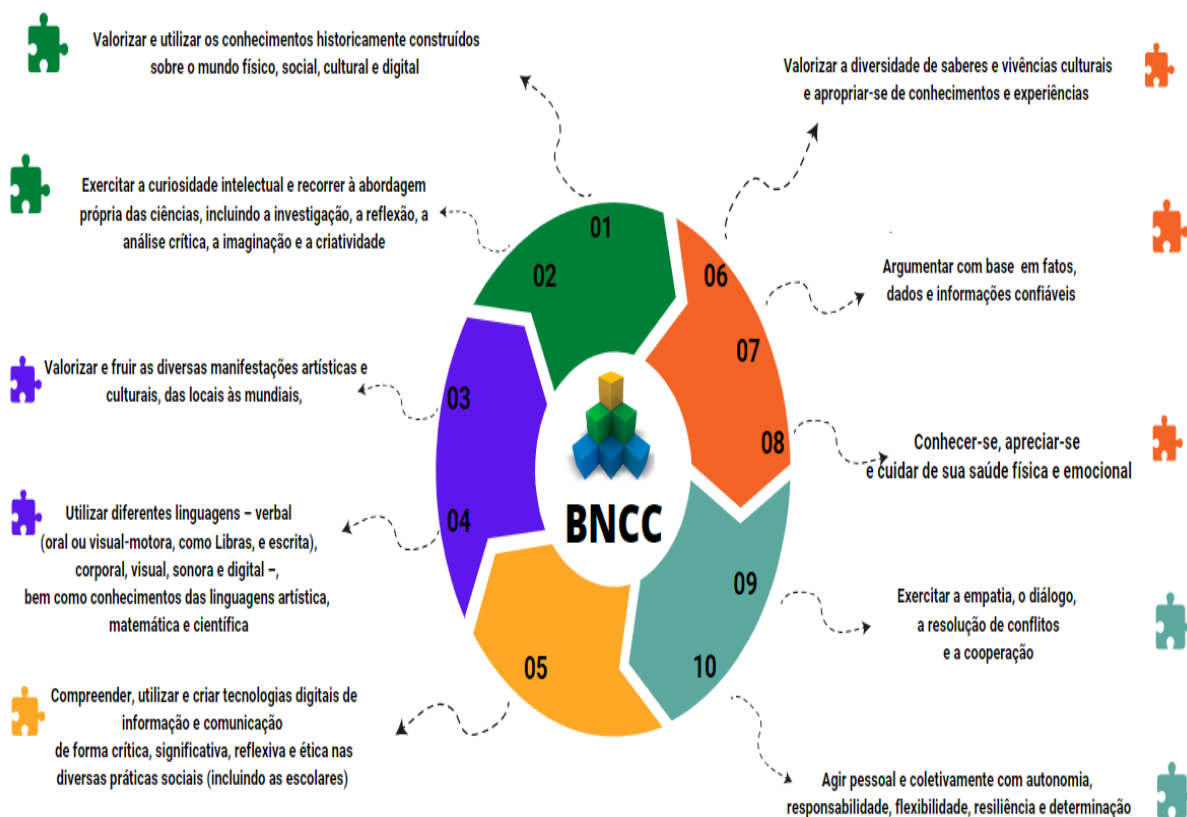
Isso posto, voltemos nossa atenção para a organização e estrutura da BNCC-EM.

4.2 Organização e estrutura da BNCC-EM

O documento referente às etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio é constituído por seiscentas (600) páginas divididas em cinco partes: 1. Introdução, na qual são apresentados uma contextualização, os marcos legais e os fundamentos pedagógicos; 2. A estrutura da BNCC, com a descrição das competências gerais da Educação Básica, para esclarecer como as aprendizagens são organizadas; 3. A etapa da educação infantil; 4. A etapa do Ensino Fundamental; e 5. A etapa do Ensino Médio.

O próprio discurso da BNCC informa que está estruturado para “[...] explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 23). Dessa maneira, são apresentadas, ainda na parte introdutória do documento, dez competências gerais, as quais ilustramos na Figura 11:

Figura 11 - Competências gerais para a Educação Básica



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Conforme o discurso da Base, as 10 competências orquestram a dinamicidade das aprendizagens essenciais propostas pelo documento. Vale salientar que apesar de estarem organizadas numericamente, não há uma hierarquia quanto ao que deve ser mais ou menos valorado, o que há é a necessidade de desenvolver no estudante tais competências e suas respectivas habilidades.

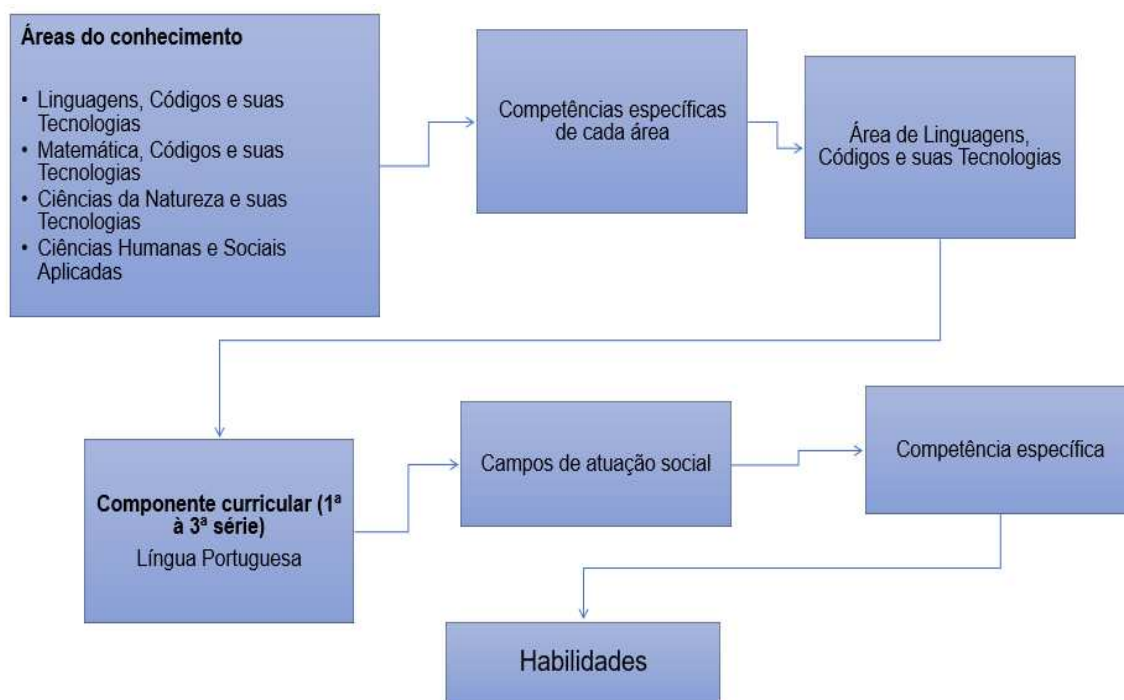
A BNCC apresenta competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que têm por objetivo resolver as demandas da vida cotidiana (BRASIL, 2018), no intuito de fazer referência aos usos efetivos de habilidades e conhecimentos em função das necessidades sociais, para o pleno exercício da cidadania e efetiva participação no mundo do trabalho. Trata-se de um conceito já presente em outros documentos de ensino, com um discurso de concretização em avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Peixoto (2018, p. 25), por sua vez, apresenta competência enquanto “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado em alguma situação.”

A BNCC traz as dez competências gerais para a Educação Básica com um discurso que elas se inter-relacionam e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, propondo uma em que elas se articulam “[...] na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (BRASIL, 2018, p. 08-09).

No que diz respeito à organização e à estrutura da BNCC-EM, esta é organizada em quatro áreas do conhecimento e, em função dessas áreas, é que as aprendizagens essenciais estão distribuídas, bem como as competências específicas que se articulam com as respectivas competências das áreas. No EM, as competências também “[...] devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas.” (BRASIL, 2018, p. 470). Assim, a BNCC-EM é organizada da seguinte forma: áreas de conhecimento, competências específicas e as habilidades previstas para cada série. Todavia, não há a divisão por disciplinas, mas por áreas. Apenas Língua Portuguesa e Matemática estão destacadas como componentes curriculares.

No sentido de melhor ilustrarmos a organização da BNCC-EM, apresentamos a Figura 12:

Figura 12 - Estrutura da BNCC-EM



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Observamos uma síntese da organização da Base, partindo das áreas de conhecimento às habilidades específicas. Dessa estruturação, no que diz respeito à área de Linguagens e suas Tecnologias, há a priorização de cinco campos de atuação social: 1. campo da vida pessoal; 2. campo das práticas de estudo e pesquisa; 3. campo jornalístico-midiático; 4. campo de atuação na vida pública; e 5. campo artístico. É a partir da consolidação desses campos que os estudantes vivenciam práticas de linguagens situadas, mobilizando conhecimentos e habilidades, permitindo “[...] romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular.” (BRASIL, 2018, p. 489).

No que diz respeito à organização por competência, Melo (2019), seguindo o pensamento de Ramos (2004), aponta que a noção de competência influenciou fortemente o mercado de trabalho, a partir de um viés político, social e econômico, tornando-se ordenadora das relações no mercado de trabalho. Observamos que há uma mudança nas relações de trabalho a partir da década de 1970, com a crise no mercado de trabalho, o que impulsionou a busca por novos métodos que abarcassem a inovação científica e tecnológica, criando-se, assim, a noção de que o trabalhador não é visto mais a partir da qualificação, mas sob o viés das competências e o trabalhador passa a ser considerado um patrimônio. Desse modo, a noção de

competência aparece, inicialmente, atrelada ao mercado de trabalho e, posteriormente, ao campo educacional, chegando, pois, à BNCC.

A noção de competência na BNCC está posta enquanto mecanismo que concebe a aprendizagem para além de conteúdos sistematizados em disciplinas, com um discurso que requer um olhar para uma educação preocupada com a construção de habilidades e conhecimentos que devem ser mobilizados de acordo com as demandas da vida. Dessa maneira, a BNCC busca apresentar as competências como alicerce para a construção da educação, visando “[... fornecer ao aluno uma formação mais pragmática em relação ao viver em sociedade, fugindo de uma educação conteudista.” (MELO, 2019, p. 50).

Desse modo, há no discurso da Base uma orientação para compreendermos a noção de competência como fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, destacando que o “[...] aluno cumpre os objetivos esperados por meio da mobilização de competências e desenvolvimento de habilidades que sejam aplicáveis as mais diferentes situações em que este possa se inserir em sociedade.” (MELO, 2019, p. 49).

Para Perrenoud (2000), toda competência está ligada, fundamentalmente, à uma prática social de alta complexidade, por envolver aspectos subjetivos. Nesses termos, as competências não representariam apenas um conhecimento consolidado. Para o autor, competência diz respeito à capacidade do indivíduo de agir eficazmente em situações determinadas, por meio da mobilização de diversos recursos cognitivos. Assim, ele elenca 10 competências, indicando que elas não são capazes de abarcar todas as relações que se estabelecem em contexto de sala de aula, visto que, os contextos de ensino e de aprendizagem englobam nuances subjetivas que exigem um olhar atento do professor.

Tal posicionamento nos leva a questionar a amplitude das competências apresentadas pela BNCC. Se Perrenoud (2020) afirma que as competências por ele elencadas não são capazes de abarcar a realidade de sala de aula, as propostas pela BNCC seriam?

Os enunciados da BNCC fundamentam que o foco no ensino por competência representa uma tentativa de assegurar o alinhamento das aprendizagens essenciais definidas pelo documento, ou seja, não necessariamente abarcaria todas as competências que precisam ser trabalhadas. Essa tentativa de alinhamento já estava

presente desde o Movimento Todos pela Base, evidenciando que os conteúdos disciplinares deveriam estar a serviço das competências.

O ensino por competências vem sendo, há tempos, alvo de muitas críticas, com a justificativa de que a educação sob essa perspectiva submete o ensino à uma engrenagem mercadológica. Se partirmos da origem da noção de competência, podemos observar que há uma tentativa de moldar os sujeitos para adequá-los às necessidades de uma sociedade capitalista.

Para Gerhardt (2019, p. 96-97), “[...] ser competente em algo é tratado como um “direito” e envolve a ideia de transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula para outras e mais amplas instâncias sociais.” Dessa concepção, há o destaque da Base que permite estabelecer relação entre competência, desenvolvimento pessoal e construção da dignidade.

O uso do termo é complexo, pois se realizarmos uma observação simples, aqueles alunos que “não forem capazes” de dominar determinado conhecimento serão chamados de “incompetentes” e estarão fadados ao fracasso. Assim, a proposta por competência aumentaria as desigualdades e tantos outros problemas sociais e educacionais.

Rezende e Celestino (2021) apontam algumas tensões na BNCC-EM: a) a tensão entre aspectos liberais e aspectos sociais especificamente no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa; b) a tensão entre pressupostos liberais e social-democratas observada já CF/88, principalmente quando se trata de conceitos como competências e habilidades. Para os autores, a tensão atinge seu ápice com o conceito de competências, pois o documento do EM “[...] mascara uma visada liberal de relação entre escola e indivíduo que aponta apenas para o indivíduo enquanto sujeito que deve produzir.” (REZENDE; CELESTINO, 2021, p. 171). Tal perspectiva diz respeito à competência voltada ao desenvolvimento dos sujeitos que privilegiam a sua vida profissionalizante em detrimento de outros projetos.

Rezende e Celestino (2021, p. 171) ainda acentuam que “Cada competência prevista na BNCC-EM deve ser entendida como um fator de produção que o/a estudante precisa desenvolver como projeto para o futuro.” Nesse sentido, o discurso subjacente à Base do EM traz um caráter normativo que tem como um dos objetivos prescrever aos estudantes como eles devem projetar seu futuro, suas escolhas, por meio do desenvolvimento das competências que, obviamente, não conseguem abarcar tudo o que é necessário para a formação do educando enquanto sujeito.

Quando parte de tal perspectiva, a Base ignora a visão dinâmica própria da educação e confirma a sua proposta enquanto obrigatória que parte dos centros de poder, para chegar às escolas.

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 70) criticam alguns discursos da Base, como a concepção de que a BNCC, em sua construção, contrapõe-se “[...] ao movimento dialético que a escola deveria promover [...]”, e assinalam que a construção de uma centralização de um projeto educativo, como é a BNCC, faz-se a partir da desconfiança dos sujeitos, mas que leva a procurar soluções dialética e dialógica.

É, nesse sentido, que podemos enxergar possibilidades de se pensar os usos das competências a partir do que propõe da BNCC-EM. Apesar das críticas, a Base manteve a concepção de competência para nortear as práticas de aprendizagem da Educação Básica, destacando que “[...] a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.” (BRASIL, 2018, p. 12).

As habilidades a ser desenvolvidas ao longo do EM são descritas e relacionadas a cada uma das competências, além das habilidades específicas de Língua Portuguesa apresentadas como obrigatórias durante os três anos do EM. Gerhardt (2019, p. 98) compreende habilidades como “[...] as competências das pessoas relacionadas a campos de experiência específicos.” Observamos um grande destaque para as competências e habilidades na BNCC-EM que são apresentadas como constituintes da “[...] **formação geral básica da educação** [...]”, formação essa que deve estar articulada aos **itinerários formativos** como um **todo indissociável** (BRASIL, 2018, p. 470, grifos no texto da Base).

Com vistas à progressão das aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, esta última etapa visa “[...] **consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral** [...]”. (BRASIL, 2018, p. 473 grifos no texto da Base). Com esse objetivo, na área de Linguagens e suas Tecnologias, a atenção se volta para as diferentes práticas de linguagens, propondo a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria dessas práticas, para a identificação e a crítica dos diferentes usos das linguagens e apreciação e participação em diversas manifestações artísticas e culturais e o uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018).

O protagonismo e a autoria são apresentados pela BNCC-EM com vistas a atender e acolher as juventudes, com perspectivas voltados à preparação básica para o trabalho, a cidadania e o aprimoramento do educando.

Há, assim, uma nova proposta que ratifica a organização por área de conhecimento e prevê a oferta de variados itinerários formativos, que podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados e que devem ser estratégicos para que se efetive a flexibilização da organização curricular, possibilitando ao educando opções de escolha (BRASIL, 2018). A oferta dos itinerários formativos, no discurso da BNCC-EM, deve levar em consideração a realidade local, as necessidades e os anseios da comunidade, bem como os recursos físicos, materiais e humanos.

A BNCC-EM apresenta um discurso que afirma considerar as subjetividades dos estudantes, ao permitir que eles trilhem seus itinerários formativos. Todavia, não assegura maneiras para que essa subjetividade seja garantida no contexto escolar.

Rezende e Celestino (2021) elucidam que a Lei 13.415/2017, que alterou a LDB, conferiu à BNCC-EM uma proposta liberal do estudante que agora tem a opção de escolher seu itinerário formativo. Porém, tal discurso não garante que todos os itinerários serão ofertados, visto que, conforme o Art. 36 da LDB, essa oferta fica condicionada à relevância e à possibilidade de acordo com o contexto e com os sistemas de ensino. Além disso, destacamos questões relacionadas à subjetividade dos sujeitos, atrelada às condições sociais, históricas e culturais dos alunos e às realidades educacionais de cada escola. Para os autores, o fato de não ser garantida a oferta de todos os itinerários se configura como “[...] um fator limitante da escolha dos educandos. Perde a educação como direito social.” (REZENDE; CELESTINO, 2021, p. 170).

Todavia, mesmo com tais limitações, identificamos que há uma proposta para o EM. Sistematizamos essa proposta na Figura 13, a seguir:

Figura 13 - Proposta de trabalho para o EM

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 13 nos indica uma forma de organização de trabalho que possibilita uma flexibilização necessária no que diz respeito às aprendizagens definidas na BNCC-EM e às articulações da Base com os itinerários formativos. Nesse sentido, o documento propõe uma articulação entre as áreas e as competências gerais e específicas para o EM.

No entanto, mesmo em face dessa flexibilização e organização que a Base apresenta, é possível observar mais lacunas. No que diz respeito, por exemplo, à organização e distribuição dos conteúdos, Cara (2019, p. 86) destaca:

Orientada por supostos direitos de aprendizagem, a BNCC reduz o trabalho pedagógico dos professores com os alunos a uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos e (equivocadamente) transmitidos, tornando o processo de ensino/aprendizagem mimético, irrefletido e irrealizável.

Tal posicionamento traz para o centro a problematização da organização e dos conteúdos apresentados pela Base, tendo em vista que se pode ficar preso ao que o documento prevê, seguindo-o como receita pronta, como se fosse possível ensinar mecanicamente. Essa observação é pertinente e também pode revelar, ainda, mais desafios para a educação, exigindo uma atenção maior de pesquisadores e professores.

No que toca à área de Linguagens e suas Tecnologias, para compreendermos como a BNCC-EM a apresenta, convocamos a Imagem 1.

Imagem 1 - Sobre linguagens

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as **linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 474, grifo no texto da Base)

A Base do EM aponta a necessidade de ampliação e consolidação das habilidades de uso das diferentes linguagens que devem estar relacionadas aos componentes dessa área. Além disso, destaca que os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das linguagens estão comprometidos com uma “[...] formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos *jovens* nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 473, grifo nosso). Há, portanto, um discurso que põe em evidência os usos das linguagens.

No que diz respeito a essa área, Rezende e Celestino (2021, p 172) identificam tensão entre os aspectos liberais e sociais, quando do tratamento da dimensão social da linguagem, “Afiml, a área de Linguagens e suas Tecnologias foi eleita como um dos pilares centrais da pedagogia das competências no documento. Isso inclui o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por certo.”

O documento destaca que a Língua Portuguesa deve ser obrigatória nos três anos do EM, com as habilidades organizadas, assim como no Ensino Fundamental, por campos de atuação social, mas sem indicação de seriação, na tentativa de “[...] orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola.” (BRASIL, 2018, p. 477).

Ainda no componente de Língua Portuguesa, há o destaque para o mundo digital e para a cultura digital, apresentados como propostas que devem ser priorizadas, uma vez que impactam a vida dos jovens, ou seja, podem ser determinantes para um processo de ensino e de aprendizagem satisfatório dos alunos do EM.

Realizado nosso percurso histórico dos marcos legais da BNCC-EM e explicitada a sua estrutura e organização, apresentamos, a seguir, o que compreendemos por BNCC, isto é, qual a noção de BNCC-EM que podemos construir a partir de nossa investigação.

4.3 O que entendemos por BNCC-EM

O Ministério da Educação, em seu portal eletrônico¹², apresenta a tentativa de minimizar as desigualdades já existentes e a orientação para a formação dos currículos como justificativas para o desenvolvimento de uma Base que seja nacional e comum. Assim, a voz social que emana desse órgão governamental afirma que a BNCC servirá de instrumento de gestão pedagógica, funcionando como uma ferramenta para a construção dos currículos, com uma parte comum a todos os sistemas de ensino e uma parte diversificada.

O mesmo portal apresenta a Base como “[...] um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais [...]” e que tem como principal objetivo tornar-se “balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.”

Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 48), “A elaboração de uma base nacional comum curricular tem a ver com a constituição de uma cidadania portadora de representatividade e de participação.”, o que confirma a ideia de que há na formação da BNCC interesses sociais, políticos, culturais e ideológicos, que se relacionam com o conhecimento escolar, além de nos permitir perceber a presença de diferentes vozes que dialogam com os enunciados já proferidos por outros documentos oficiais de ensino.

Os autores problematizam a ideia de base apresentada na BNCC, uma vez que, contida na LDB e na CF era “[...] comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação.” (CURY, REIS; ZANARDI, 2018, p. 60). Tal perspectiva, segundo os autores, não pode ser observada na BNCC, visto que o documento apresenta compreensões fixas, prescritas, com descrição de conteúdos, competências e habilidades, opondo-se, portanto, ao pluralismo, com uma proposta de homogeneização do conhecimento.

A primeira versão é apresentada como uma espécie de promessa de unidade nacional, tendo como centro de atenção a possibilidade da participação social, por meio de uma consulta pública.

¹² Endereço eletrônico: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 05/10/2021.

Na segunda versão, o documento já assume um posicionamento normativo, apresentando os direitos e os objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento que serviram para orientar a elaboração dos currículos. Na terceira versão, mantém-se o caráter normativo, configurando-se enquanto referência nacional para a formulação dos currículos, com atenção voltada para as competências e habilidades a ser desenvolvidas. O caráter orientador pode ser observado no próprio texto da Base, como apresentamos na Imagem 2:

Imagem 2 - O caráter orientador da BNCC

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 08, grifos nossos)

A Imagem 2 nos possibilita entender a BNCC como referência para a estruturação do trabalho com os educandos e, como tal, traz orientações desde a formação de professores à elaboração de conteúdos mínimos, o que significa que o documento assume um posicionamento social de orientador, pois, ao se destinar aos professores e às escolas, por exemplo, traz um discurso que pretende guiar as práticas escolares, ou seja, a Base deseja tornar-se o ponto de partida da Educação Básica.

Apresentando um discurso sobre o desenvolvimento das aprendizagens, a BNCC pode se configurar como um dispositivo pedagógico frente às urgências da sociedade globalizada e tecnológica, o que nos permite conceber o documento enquanto possibilidades para o ensino, ou seja, um enunciado concreto (SILVA; XAVIER, 2021).

Assim, pode se configurar como um documento amplo que recruta vários aspectos educacionais, apresentando as práticas discursivas, de modo a mobilizar um complexo de forças, de práticas, de saberes, no esforço de construir uma base que possa ser comum a todos.

Sobre a BNCC, Araújo [et al] (2020 p. 48, grifos dos autores) realizam três apontamentos com os quais concordamos. Afirma ser a BNCC: a) antes uma deliberação de Estado do que uma ação governamental; b) fruto de um processo de “montagem”; e c) “uma teia discursiva, em torno da qual “orbitam” concepções diversas que não só influenciam, mas também atualizam e ressignificam os sentidos que estão postos e que regulam o documento.”

Enxergamos, pois, que a BNCC é portadora de um discurso que busca legitimar as vozes de quem a produziu, assumindo *status* de Lei e, ao se concretizar a partir de um processo de “montagem”, torna-se parte da cadeia educacional enquanto teia discursiva, por indicar concepções de ensino, aprendizagem, linguagem, formação docente, dentre outras. E nós acrescentamos: torna-se dialógica, por estabelecer diálogos, contatos, *links* com outros documentos oficiais de ensino e com discursos outros sobre educação.

Diante disso, assim como Szundy (2019), compreendemos a BNCC como uma “arena ideológica”, espaço marcado por diferentes vozes institucionais, como universidades, escolas, pesquisadores que entram em cena e fazem com que a Base se torne dialógica. “A BNCC, então, é um nó de uma rede de conversações e documentos.” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 75). Desse modo, a Base quer se apresentar como uma engrenagem que movimentará a construção da Educação Básica brasileira.

Nesse sentido, a BNCC apresenta um discurso que se quer pôr como estruturante para constituição e fortalecimento educacional, uma proposta de direitos e objetivos da aprendizagem, de modo que possa assegurar o desenvolvimento integral do educando, ao apresentar um conjunto de normas e de orientações para alinhamento de políticas e ações educacionais.

Todavia, inúmeras críticas são desenvolvidas em torno da Base, como em relação à aparente participação na consulta pública. O discurso laudatório da Base se pauta, desde seu surgimento, na participação social e democrática. Porém, Cássio (2019), por meio de análise dos dados da consulta pública realizada, identificou que o número de “12 milhões de contribuintes” não condiz com a realidade, visto que, considerando os dados projetos de 2018, a população brasileira era composta por 209 milhões de habitantes e, conforme do Censo Escolar de 2017, quase 2,2 milhões de professores.

Realizando o cálculo, o autor mostra que há um problema no que diz respeito ao número de contribuições, pois, conforme o Ministério da Educação, 5,78% da população brasileira participou da consulta. Porém, a análise de microdados realizada pelo pesquisador mostra que o número total de contribuintes foi de 143.928, o que corresponde a uma diferença de 8400% dos 12 milhões divulgados. Isso se deu porque um simples clique de concordo foi contabilizado como contribuição, mas as contribuições efetivas, com comentários críticos e apreciações “[...] representam apenas 1,52% do total.” (CÁSSIO, 2019, p. 27). Diante disso, o autor questiona: podemos falar em participação ou cooptação?

Trata-se de um questionamento cabível, pois vale lembrar que durante o período de consulta pública, foi estipulado o chamado “Dia D da BNCC”¹³, entre 2 e 15 de dezembro de 2015, uma mobilização nas escolas para a discussão da versão preliminar da BNCC, movimento que, para Frangella (2021), aponta para uma lógica racional, que desfoca várias questões sociais, culturais e éticas, com vistas a uma tomada de decisões democráticas, que se dão “[...] a partir de um fundamento normativo que põe a salvo o acordo consensual. E esse apreço pelo acordo expurga do processo vozes dissonantes.” (FRANGELLA, 2021, p. 04).

Diante disso, o regime de colaboração, que tanto é defendido pelo discurso da Base, é posto em discussão, pois se tem, na verdade, um pacto que impõe aos municípios um alinhamento educacional, com cronogramas que delimitam as discussões, na tentativa de se manter a lógica de documento normativo que deve ser seguido. Já em outra concepção, há um discurso que nos encaminha a enxergar uma participação social na construção da Base, o que aponta para uma negociação de sentidos, para diálogos que a educação tanto necessita.

Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 61) pontuam que a “A BNCC seria o instrumento para qualificar a educação através de uma identidade de conhecimentos [...] serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional.”, indicando que, para os que defendem a Base, a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país é visto como uma das mazelas da educação brasileira. Nesse sentido, a Base estaria voltada para a unificação da Educação Básica, o que pode ir de encontro

¹³O Dia D consta no histórico da BNCC disponível no site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 11 de junho de 2022.

à proposta plural e dinâmica do próprio documento, reforçando o caráter normativo, deixando em segundo plano o caráter orientador.

Nesse cenário, há quem enxergue a elaboração da BNCC como uma tentativa de desmonte do ensino, assinalando que, inicialmente, a Base surgia com princípios democratizantes, mas no decorrer de sua elaboração, tais princípios “[...] foram sendo substituídos por uma concepção gerencial da escola apoiada no controle de processos via produção de materiais didáticos.” (ALVAREZ, 2019, p. 41). Percebemos princípios oriundos de documentos já existentes, como a própria CF e a LDB, são deixados em segundo plano em virtude de uma proposta educacional com um discurso que se propunha democratizante. Assim, ainda conforme Alvarez (2019, p. 41, grifos do autor), “Chega um documento que se quer “técnico” e desprovido de “risco””.

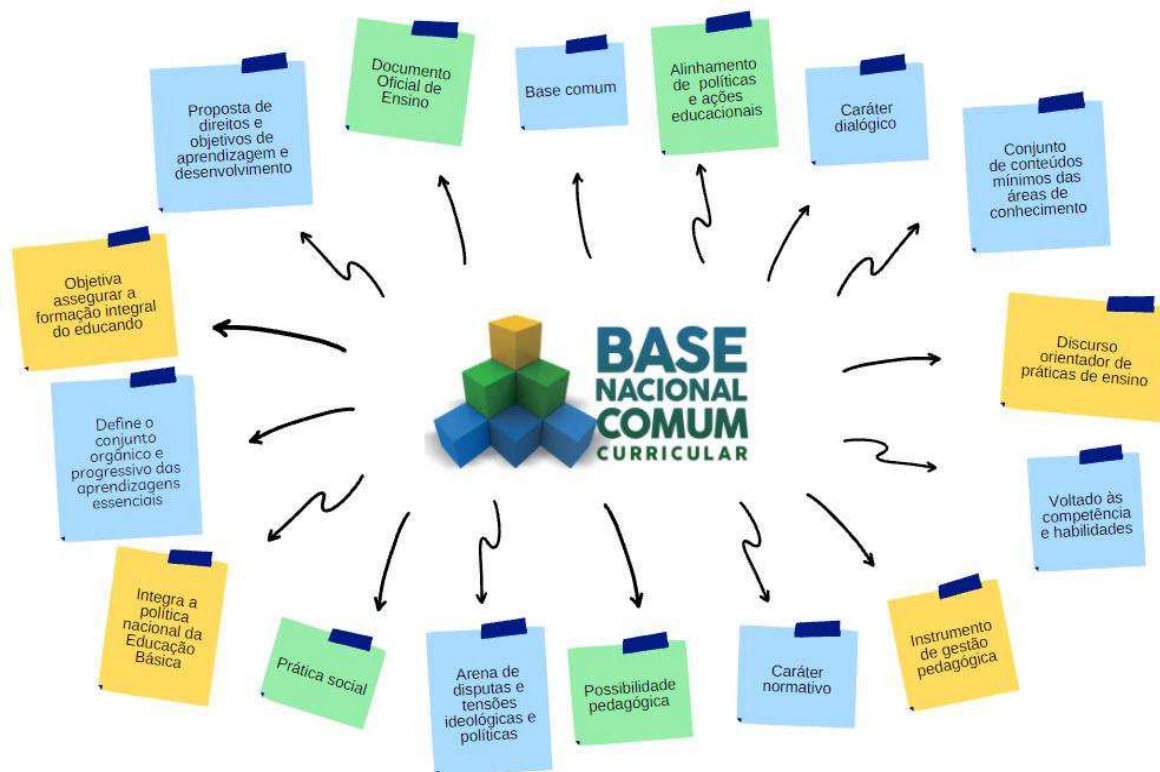
Nessa direção, destacamos parte da introdução da BNCC, que a indica como uma “[...] proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica.” (BRASIL, 2018, p. 5). Chamamos a atenção para o fato da BNCC se apresentar enquanto proposta, e compreendemos esse termo no sentido de se configurar enquanto possibilidade de apresentar, aos sistemas de ensino, sugestões e orientações.

Diante do exposto, concordamos com Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 75), ao conceberem a BNCC enquanto um hipertexto pelas seguintes razões: a) citar, *linkar*, relacionar e recorrer a vários outros documentos oficiais que o antecederam; b) é fruto de um trabalho coletivo, contínuo, em processo de colaboração e aperfeiçoamento; e c) é parte de uma “corrente de diálogos”, aos moldes bakhtinianos, trazendo em sua essência os princípios do dialogismo e das relações dialógicas. Tal prerrogativa nos possibilita enxergar a BNCC-EM enquanto conjunto de enunciados concretos (SILVA; XAVIER, 2021) que tem em seu cerne o dialogismo como característica.

Nessas condições, observamos que os marcos legais presentes no discurso da BNCC, ao recuperarem leis e normatizações, convocam também vozes, posicionamentos axiológicos e, sobretudo, adquirem um caráter dialógico próprio dos enunciados, tornando-se, além de marco legal, um evento único e irrepetível, em termos bakhtinianos, no qual os usos da língua/linguagem são postos em prática na elaboração de um documento oficial de ensino.

Isso posto, sistematizamos o que compreendemos por BNCC, a partir da Figura 14, a seguir:

Figura 14 - Definição de BNCC-EM



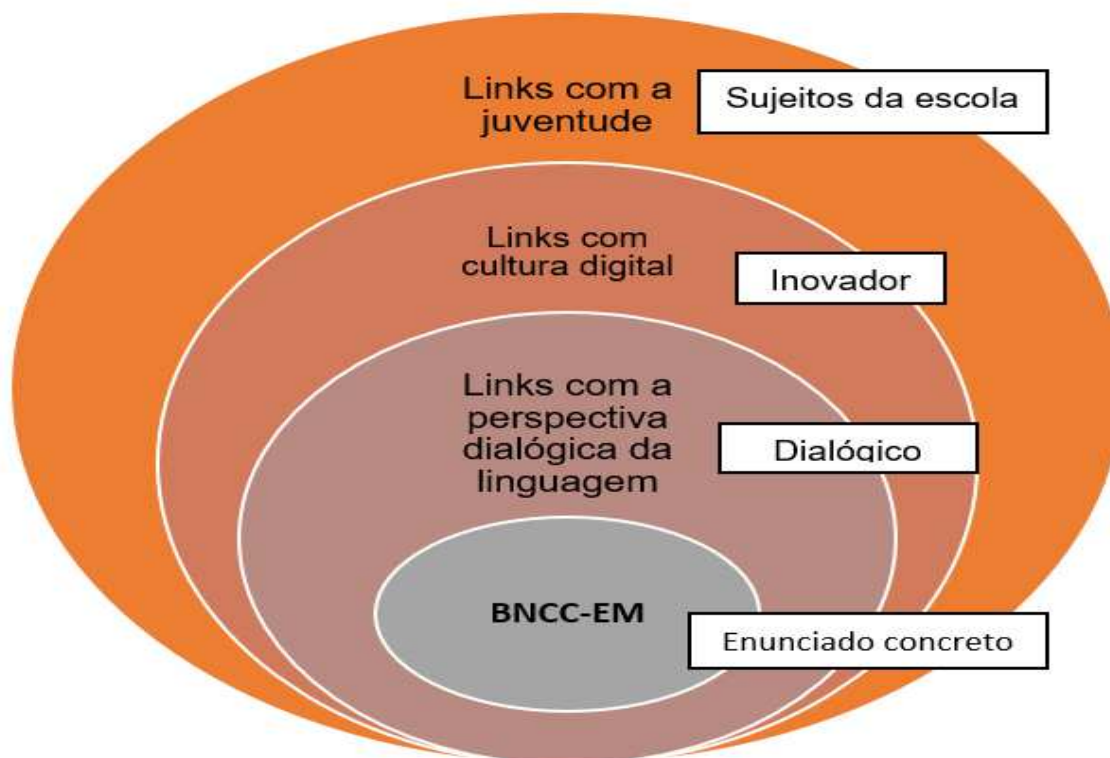
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Na Figura 14, recrutamos termos/expressões importantes para expressarmos o que entendemos por BNCC. Desse modo, considerando o contexto histórico delineado da construção do texto da Base e a sua finalidade, enxergamos a BNCC como documento oficial de ensino, organizado e estruturado a partir de discursos a serviço do desenvolvimento das aprendizagens dos educandos.

Além disso, a Base assume também o caráter normativo, de modo que “[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações [...]”. (BRASIL, 2018, p. 08). Assim, compreendemos a BNCC enquanto uma ação da política, objetivando a definição de conteúdos básicos no contexto do projeto de currículo nacional, o que possibilita a centralização das decisões sobre as propostas de ensino para a Educação Básica.

Diante do exposto, chegamos a um delineamento do perfil da BNCC-EM que apresentamos a seguir:

Figura 15 - Perfil da BNCC-EM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A Figura 15 deve ser lida de dentro para fora, em uma espécie de leque que se abre. Assim, a BNCC-EM seria de onde se partiriam as orientações, documento que compreendemos enquanto enunciado que concretiza discursos. Apesar do documento não explicar/explicitar a perspectiva teórica adotada, podemos estabelecer *links* com a perspectiva dialógica da linguagem, o que lhe confere o caráter dialógico e discurso, quando voltamos nossa atenção à área de Linguagens e suas Tecnologias. Na medida em que põe em evidência a cultura digital, pode ser identificado um caráter inovador, com orientações destinadas aos jovens, estabelecendo, assim, *links* com as juventudes.

No capítulo a seguir, refletiremos sobre os dados que foram gerados, no qual analisamos as categorias que foram organizadas em função do perfil delineado da BNCC-EM e da teorização apresentada, a saber: a) A concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM; b) Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa; e c) Cultura digital e juventudes na educação.

5 A CULTURA DIGITAL COMO PONTO DIALÓGICO NA BNCC-EM: LINGUAGEM, LÍNGUA PORTUGUESA E JUVENTUDES

Neste capítulo, centramos nossa atenção na análise dos dados relativos à investigação. Os dados estão organizados em três categorias: 5.1 A concepção cultura digital subjacente à BNCC-EM, com vistas a identificar como a cultura digital é concebida pela BNCC-EM; 5.2. Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa, no intuito de analisar como o trabalho com a cultura digital é proposto; e 5.3 Cultura digital e juventudes na educação, com o fito de desvelar a quem se destina a proposta com cultura digital no âmbito do EM. Apresentamos a seguir a primeira categoria.

5.1 A concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM

Com o intento de identificarmos a concepção de cultura digital subjacente às orientações para na BNCC-EM, a nossa atenção se volta a dois recortes do texto da Base: “As tecnologias digitais e a computação” (página 473-475) e “as competências gerais para a Educação Básica”, em especial as de número 4 e 5.

A BNCC-EM oferece lugar de destaque ao universo digital, dedicando-lhe um tópico específico, conforme lemos na Imagem 3:

Imagem 3 - As tecnologias digitais e a computação para a BNCC-EM

As tecnologias digitais e a computação

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro.

Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 473)

De acordo com Imagem 3, observamos que a BNCC-EM contempla as tecnologias digitais de informação e comunicação, relacionando contemporaneidade ao desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, vemos que a Base adota as tecnologias enquanto fenômenos de uma cultura, destacando que elas se fazem presentes em nosso cotidiano, desde as tarefas mais elaboradas às atividades do cotidiano.

Compreendemos que o documento considera que as tecnologias fazem parte da formação da sociedade e da construção do sujeito. Para o documento do EM, as TDIC não estão alheias ao contexto histórico-social, mas no esteio de uma sociedade informatizada, baseada no progresso das tecnologias, com costumes e práticas que fazem reconhecê-las como dispositivo importante e necessário para o desenvolvimento social.

Tal posicionamento nos oportuniza resgatar o nosso capítulo teórico, com a noção de cultura enquanto espaço de vivências e de acontecimentos próprios da linguagem, uma vez que podemos observar que a Base do EM nos apresenta o desenvolvimento tecnológico pertencente às vivências individuais, sociais e coletivas da sociedade, ou seja, enquanto cultura.

Ao destacar que “[...] o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 473), Imagem 3, compreendemos que o discurso da Base apresenta as tecnologias digitais também como teias dialógicas e de interação. Compreendemos as tecnologias digitais em sentido bakhtiniano, sendo responsáveis por estabelecerem contatos entre homem e sociedade, funcionando como uma espécie de mola propulsora para o desenvolvimento social. Tal compreensão nos permite resgatar o princípio da dinamicidade proposto por Lévy (1996). Assim, as tecnologias digitais na Base do EM podem ser lidas por seu caráter dinâmico, sendo responsáveis por mudanças sociais diversas, como as formas de comunicação e de interação.

Ao evidenciar como uma das mudanças a forma de se comunicar e o funcionamento da sociedade, entendemos que o discurso da Base do EM traz subjacente os usos dessas tecnologias enquanto linguagem, visto que é por meio das diferentes linguagens que nos comunicamos, que interagimos.

Vejamos na Imagem 3, que a BNCC-EM busca orientar a preparação do estudante para que ele possa “[...] usar tecnologias que *ainda não foram inventadas* e para resolver problemas que ainda não conhecemos.” (BRASIL, 2018, p. 473, grifos

nossos), o que pode ser lido como uma confirmação da visão de que a sociedade é “[...] um organismo marcado pelo digital [...]”. (RIBEIRO, 2021, p. 87), em que o virtual se porta como um chamado à inovação, à criação de artefatos digitais.

Assim, identificamos que há no discurso da Base do EM uma preocupação com os impactos e/ou com as consequências das transformações sociais decorrentes dos avanços tecnológicos explicitadas no tópico “As tecnologias digitais e a computação”. Essa preocupação é apresentada a partir de três dimensões que ilustramos com a apresentação da Imagem 4, a seguir:

Imagem 4 - Dimensões das tecnologias digitais na Base do EM

- **pensamento computacional:** envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- **mundo digital:** envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- **cultura digital:** envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 474)

De posse da Imagem 4, compreendemos que a BNCC-EM realiza três movimentos no que diz respeito às tecnologias digitais para o EM, distribuídos em três grandes eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

O eixo pensamento computacional diz respeito à “[...] capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e *automatizar* problemas e suas soluções [...]” (BRASIL, 2018, p. 474, grifo nosso), referindo-se à possibilidade de resolver problemas, considerando conhecimentos e práticas da computação.

Chamamos a atenção para o termo “automatizar” que se relaciona à técnica, à mecanização, como uma atividade voltada para a padronização algorítmica. Assim, apresenta um discurso que se aproxima da concepção técnica das tecnologias.

Para o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)¹⁴, o pensamento computacional é posto como um “[...] dos pilares fundamentais do intelecto humano, ao lado de leitura, escrita e aritmética [...]”, servindo como meio de construção do conhecimento, com descrição, explicação e modelagem para solucionar os problemas sociais.

Quando a BNCC-EM propõe o trabalho com o pensamento computacional dá espaço à ideia de aparato tecnológico, convocando concepções como a filtragem de dados, organização de informações e a noção de algoritmo, ou seja, as tecnologias são postas como instrumentos que precisam estar de acordo com as demandas sociais. Há uma orientação para o reconhecimento de padrões, visto que o desenvolvimento dos algoritmos, por exemplo, produz uma padronização na busca por identificar características comuns entre os problemas e suas soluções.

O eixo mundo digital representa um conjunto de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos computadores e suas tecnologias, em especial às redes e à internet. Tradicionalmente, aborda conceitos como tecnologia digital, o que inclui *hardware*, *software*, internet, sistemas operacionais e bancos de dados.

Podemos pensar o mundo digital como uma espécie de canal de comunicação que é descentralizado, com uma forma de ser e estar no mundo, alterando as relações e as interações pessoais, consolidando o virtual. Assim, enxergamos uma aproximação com o conceito de ciberespaço, apresentado por Lévy (1999), enquanto conjunto de técnicas e como possibilidade moduladora de vivências, que pode criar processos de desterritorializantes (LEMOS, 2009b).

É nesse sentido que o mundo digital aparece na Base do EM enquanto possibilidade que não se opõe ao mundo real, mas que é real em suas virtualidades. Desse modo, as tecnologias desencadeiam transformações sociais que vivenciamos cotidianamente, com novas relações sociais entre sujeitos e mundo, baseadas na troca e no compartilhamento de dados.

14 Centro de Inovação para a Educação Brasileira é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que apoia as redes públicas de ensino básico a realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem, gerando mais qualidade para a educação, por meio do uso eficaz das tecnologias digitais: <https://cieb.net.br/>. Acesso em 01 de março de 2022.

A cultura digital é o terceiro eixo e diz respeito às aprendizagens voltadas para uma participação mais consciente, crítica e democrática através das tecnologias digitais, ou seja, está relacionada aos usos reais dessas tecnologias. Envolve primeiramente aprendizagens que supõem dois aspectos: a) compreensão dos impactos do digital e dos avanços do universo digital na sociedade; e b) construção de uma atitude que seja crítica em relação à multiplicidade das ofertas digitais, isto é, o que escolher, como e em função de quê, para utilizar as tecnologias fluentemente, indiciando que é necessário compreender para, em seguida, construir uma atitude responsável e responsiva, bem aos moldes bakhtinianos.

Enxergamos, pois, a cultura digital como um território móvel, recombinante, conforme indicamos em nosso capítulo teórico; como uma concepção que resgata a noção de dinamismo e de território compartilhado.

Para sistematizar os três eixos apresentados pela BNCC-EM, elaboramos o Quadro 4, no qual apontamos os principais conceitos e uma descrição para cada eixo.

Quadro 4 - Eixos das tecnologias digitais na BNCC-EM

Eixos	Principais conceitos	Descrição
Pensamento computacional	Abstração; Algoritmos; Decomposição reconhecimento de padrões; Linguagem de programação.	Sistematização, representação, análise e resolução de problemas por meio de conhecimentos e práticas de computação; Utilização de ferramentas digitais para aprender a produzir; Utilização de linguagem de programação para solucionar problemas.
Mundo digital	Representação de dados; <i>Hardware e software</i> Comunicação.	Conjunto de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos computadores e suas tecnologias, em especial as redes e a internet.
Cultura digital	Letramento digital; Cidadania digital; Tecnologia e sociedade.	Relações humanas mediadas por tecnologias e comunicações digitais; Compreensão dos impactos das tecnologias na sociedade contemporânea.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Entendemos que cada um dos três eixos apresentados pela BNCC-EM estar organizado em função de ações que devem ser desenvolvidas a partir do que é orientado pelas competências.

Diante disso, identificamos que a BNCC-EM difunde um discurso que apresenta o pensamento computacional enquanto capacidade e mundo digital e cultura digital enquanto aprendizagem. Observamos que essa organização se dá em função dos sujeitos, de modo a torná-los capazes de resolver problemas por meio de desenvolvimento de algoritmos, por exemplo. Assim, o discurso da Base do EM deixa subjacente a necessidade de os sujeitos desenvolverem aprendizagens sobre o mundo digital e a cultura digital a partir de suas práticas e vivências.

Tal constatação aponta para o conceito de letramento digital apresentado por Freitas (2010), enquanto conjunto de competências que os sujeitos precisam desenvolver em função do desenvolvimento tecnológico, podendo alinhar-se aos três eixos das tecnologias digitais apresentados pela BNCC-EM.

Compreendemos que a BNCC-EM revela o eixo cultura digital enquanto possibilidade de abarcar as relações humanas mediadas pelas TDIC, orquestrando uma atuação ativa dos sujeitos e, por isso, diz respeito à “[...] participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 474). Desse modo, convoca um sujeito responsável e responsivo, que esteja atento às realidades sociais, aos impactos da revolução digital e aos avanços tecnológicos, e seja capaz de atuar em sociedade conforme as demandas.

Há, ainda, no eixo da cultura digital, uma convocação de conceitos como letramento digital, voltada à competência de identificar e problematizar as informações recebidas de maneira interativa e não apenas receber as informações passivamente, ou seja, diz respeito aos modos de ler e escrever a vida verboideológica, exigindo um sujeito crítico e atuante socialmente.

Diante disso, podemos ter duas possíveis leituras do que é apresentado pela BNCC-EM acerca das tecnologias digitais e da computação: a) um discurso que unifica a cultura digital, bem como as práticas em torno dessa cultura, confirmando a visão de que na medida em que promove rompimentos, desenvolve novos espaços, também limita, no intuito de garantir uma certa vigilância, como destaca Lemos (2009a), visto que delimita em um tripé: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, o que deve ser considerado no tratamento com as tecnologias digitais dentro do espaço escolar; b) um discurso que pretende organizar o trabalho com a cultura digital no espaço escolar, pois, ao delimitar as três dimensões, o faz em função dos seus usos, apontando para a ideia de que as tecnologias digitais são

apresentadas pela Base do EM a partir de suas funções, isto é, são artefatos sociais, históricos, culturais e ideológicos.

Compreendida como artefato social, parte fundante da sociedade, a cultura digital é posta na BNCC-EM em mais dois momentos da Base: nas competências gerais para a Educação Básica e nas competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Das dez competências gerais para Educação Básica, uma delas é dedicada especificamente à cultura digital, sobre a qual não poderíamos ficar alheios, tendo em vista o foco da nossa investigação. Trata-se da competência geral 5, apresentada na Imagem 5, a seguir:

Imagem 5 - Competência das tecnologias digitais de informação e comunicação

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

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 09)

A Imagem 5 nos orienta a identificarmos que a BNCC-EM lê a cultura digital como necessária para o desenvolvimento da sociedade em geral, pois, ao apresentá-la como uma das competências gerais para a Educação Básica, indicia que as tecnologias devem perpassar por todas as áreas de ensino, por todas as etapas da educação. Tal perspectiva sinaliza para a noção de que o letramento digital precisa ser desenvolvido pelo aluno, não podendo apenas ser enxergado como algo que pode ser transmitido de modo passivo, mas posto a serviço da formação do sujeito crítico, como orienta o eixo cultura digital da BNCC-EM, o que confirma nossa compreensão da cultura digital enquanto prática social.

Na Imagem 5, podemos vislumbrar uma aproximação com a perspectiva de Perrenoud (2000) sobre a noção de competência, entendendo-a de maneira relacionada às práticas sociais, nas quais o sujeito precisa agir eficazmente em situações determinadas, através da mobilização de diversos recursos cognitivos, como podemos observar nos usos do verbo “compreender”, por exemplo, que faz

referência a uma atividade cognitiva. Além disso, recuperamos a noção de competência apresentada por Rezende e Celestino (2021), enquanto um fator de produção que o educando precisa desenvolver, como uma espécie de projeto para o futuro, o que nos permite relacionar cultura digital e formação integral do aluno no âmbito dos itinerários formativos.

Compreendemos que, ao dedicar uma das competências à cultura digital, a Base do EM valoriza o universo digital, convidando-nos a reconhecer como nossa realidade é permeada pelas TDIC, nas relações sociais, culturais, educacionais e no trabalho. Além disso, traz um discurso que nos conduz a entendermos a necessidade de um protagonismo da cultura digital enquanto uma dimensão social e do próprio desenvolvimento humano, visto que traz a cultura digital como competência essencial para a formação integral dos jovens estudantes.

O próprio discurso da Base, sobretudo, em seu processo de implementação, sempre destacou que entendia a competência digital enquanto essencial e, por essa razão, deveria ser trabalhada de modo transversal, ao longo de toda a Educação Básica, principalmente, no EM.

É justamente nesse discurso que encontramos algumas tensões: se a cultura digital deveria ser trabalhada de maneira transversal, a definição de uma competência específica não estaria indo de encontro à concepção de transversalidade presente no discurso do documento? Além disso, a noção de competência digital aqui não estaria posta a serviço da perspectiva de competência atrelada à ordem capitalista e mercadológica?

Considerando que a cultura digital é essencialmente virtual e sendo virtual é também dinâmica, podemos identificar que, mesmo estando em uma competência determinada, a *compreensão*, a *utilização* e a *criação* das tecnologias digitais podem perpassar as demais competências devido à sua natureza dinâmica e fluída. É como se a competência geral 5 estivesse *linkada* às demais competências.

Da competência 5 (apresentada na Imagem 5), chamamos a atenção para os verbos “compreender”, “utilizar”, “criar”, “comunicar”, “acessar”, “disseminar”, “produzir” e “exercer”, bem como as expressões nominais “significativa”, “reflexiva” e “ética”, que nos possibilitam examinar a concepção de cultura digital subjacente à Base. Os verbos indicam ações que nos permitem entender as tecnologias e, por consequente, a cultura digital, como um território recombinate, móvel e dialógico, como discutido em nosso capítulo teórico, atribuindo-lhe um caráter utilitário, posto à

disposição para comunicação, acesso e disseminação de informações. Dessa forma, configura-se enquanto prática social, visto que, para pôr em práticas as ações apresentadas nesses verbos, os sujeitos precisam estar em constante ação, enquanto seres moventes e dialógicos.

Percebemos, nos três verbos que encabeçam a competência (compreender, utilizar, criar), que há um encadeamento de ideias que são subseqüentes: primeiro é necessário “compreender”, isto é, o aluno precisa ter conhecimento sobre as tecnologias digitais, para que possa “utilizá-las” e, conseqüentemente, “criar” novas tecnologias de acordo com as necessidades sociais. Nesse sentido, a BNCC-EM traz, subjacente em suas orientações, uma concepção de tecnologias digitais voltada para os usos. Poderíamos dizer que se trata de uma visão utilitária dessas tecnologias.

No que diz respeito a “compreender” os usos das tecnologias digitais, destacamos que se trata de um processo de grande necessidade, pois os alunos precisam entender o que é propagado, o que é compartilhado, considerando, por exemplo, a propagação de *fake news*. Há, pois, subjacente no discurso da Base do EM, a ideia de que os estudantes, usuários das redes digitais, inseridos nessa cultura, devem agir de forma ética e responsável, na compreensão, na utilização e no compartilhamento de conteúdos.

Diante disso, indagamos sobre quais as intenções discursivas da BNCC-EM ao apresentar que o educando precisa compreender a cultura digital de forma crítica e reflexiva.

Nessa competência, o discurso da Base aproxima a escola da vida cotidiana do estudante, isto é, dos jovens, que é mediada pelo universo digital, em uma perspectiva de ampliação, visto que busca destacar a necessidade de utilização das tecnologias digitais. Tal concepção convoca a necessidade de formação do educando, que precisa se desenvolver enquanto sujeito qualificado e ético para fazer usos sociais das diversas ferramentas e interfaces digitais. Assim, enxergamos aqui a presença do mundo digital, que é apresentado pela BNCC-EM como edificador, eixo modelador da sociedade, como uma espécie de convocação docente, no intuito de mediar o conhecimento junto ao educando.

Vislumbramos que o uso do verbo “criar”, acrescido na última versão da Base, demonstra que apenas “compreender” e “utilizar” as tecnologias digitais já não são mais suficientes para os sujeitos do século XXI. É necessário ter a capacidade de criar condições, soluções para problemas reais da sociedade, de modo que o sujeito não

pode ser visto apenas como um consumidor dessas tecnologias, mas enquanto agente, entendendo a lógica de funcionamento da cultura digital.

A concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM, sobretudo, na competência 5 (apresentada da Imagem 5), pode ir além da compreensão, como atividade cognitiva e utilitária. Tal concepção diz respeito às etapas de um processo: o aluno precisa compreender o que está estudando, para utilizar, de acordo com as demandas sociais e, ainda conforme essas demandas, criar tecnologias. Tal perspectiva indica que a concepção de cultura digital subjacente à Base do EM está voltada para a formação de uma trajetória de desenvolvimento dos sujeitos. Quando o educando se apropria do conhecimento desenvolvido a partir da compreensão, utiliza esse conhecimento e desenvolve uma solução para determinada demanda social. Utilizando recursos digitais, ele consegue desenvolver processos cognitivos mais complexos, desenvolve a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração. Nesse sentido, torna-se protagonista de sua formação, mobilizando não apenas a competência 5, mas também as demais, o que recupera a ideia de transversalidade das competências gerais estabelecidas na BNCC e a noção de *linkagens* entre as competências que aqui propomos.

A Base do EM assinala que não cabe mais apenas consumir produtos no espaço digital, mas também produzir nesse espaço, isto é, “[...] criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e significativa [...]” (BRASIL, 2018, p. 09). Tal perspectiva é positiva, visto que traz uma concepção de sujeito crítico e atuante, que não apenas recebe o que lhe é apresentado, mas o produz.

Todavia, enxergamos uma orientação que evoca questões complexas relacionadas à educação, visto que, para que se produza nos meios digitais e com materiais digitais, é necessário um ambiente que lhe seja propício, exigindo experimentação, práticas constantes, o que demanda das redes de ensino formação continuada para professores, orientação quanto aos usos dos artefatos digitais, além de estrutura adequada e toda uma organização quanto à utilização consciente. Desse modo, quando a BNCC-EM orienta para a criação das tecnologias digitais deixa-nos possibilidades desafiadoras e, a depender da realidade escolar, possibilidades utópicas.

Os termos nominais “significativa”, “reflexiva” e “ética”, (Imagem 5) também nos oportunizam compreender que a Base do EM insere as tecnologias digitais não apenas como ferramentas ou aparatos tecnológicos, mas enquanto discursos

permeados por contornos sociais, políticos e ideológicos. Tais termos reforçam a referência às tecnologias digitais a partir dos seus usos, que devem ser feitos de modo crítico, responsável e ético, além de nos permitir enxergar um convite a interações sociais mediadas por práticas de linguagens, como a linguagem digital.

Compreendemos que a BNCC-EM apresenta a cultura digital como um discurso de promoção da cultura de inovação e dos usos das tecnologias para agenciar a produção de conhecimento, de modo que as tecnologias podem estar a serviço de uma aproximação entre homem e sociedade mediada e moldada pelo digital: a maneira como acessamos conhecimento, como nos situamos no mundo, como nos comunicamos e interagimos, ou seja, não há mais como dissociar tecnologias e sociedade.

Desse modo, identificamos a cultura digital na BNCC-EM enquanto promotora de comunicação e interação com sujeitos capazes de produzir, ampliar conhecimentos, “[...] e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 09). Assim, a cultura digital é evidenciada como um fenômeno social, responsável por conferir novos sentidos às relações sociais, atribuindo-lhes características específicas, como diálogo, dinamismo e interação.

A Base do EM, ao pôr as tecnologias digitais em função da comunicação, por exemplo, como podemos observar na Imagem 5, põe a cultura digital em movimento, tornando-a território compartilhado, voltado às práticas interativas, concepção que dialoga com Kenski (2012).

Além disso, identificamos a presença do universo digital na competência geral 4, tendo a linguagem como ponto dialógico, como vemos na Imagem 6:

Imagem 6 – O digital enquanto linguagem

4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 09)

A Imagem 6 nos direciona a percebermos o digital posto na BNCC-EM como um tipo de linguagem, da qual destacamos a orientação para uma linguagem em uso, quando considera que é necessário “Utilizar diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 09). Tal assertiva nos indica uma concepção de cultura digital como uma construção social.

Entendemos que a Base do EM, ao conferir ao digital o caráter de linguagem, acompanha o desenvolvimento da sociedade contemporânea que exige uma comunicação ágil e interativa, valendo-se, por exemplo, de abreviações, siglas, *emoticons* e *emojis*, por exemplo. Assim, na BNCC-EM, o digital ganha valor de nova linguagem, que tem seu lugar social, potencializando novos usos de linguagens e textos diversos. Tal perspectiva nos impulsiona a considerar a cultura digital um ponto dialógico entre linguagem e educação.

Ao conferir *status* de linguagem à cultura digital, a Base do EM reconhece que essa cultura modifica as nossas formas de comunicação e interação e, conseqüentemente, a maneira de conceber, de estar no mundo, de partilhar vivências. Assim, o digital, enquanto linguagem, diz respeito à maneira como apreendemos o mundo, refere-se a entender e produzir tecnologias a serviço dos sujeitos, o que significa que o conceito de tecnologias na Base é apresentado na perspectiva dos sujeitos, do “Ser-evento”¹⁵, que para Xavier (2020) está voltado para a noção de sujeito situado, dinâmico e atuante, que inscreve seu posicionamento.

Podemos estabelecer um diálogo entre o discurso da BNCC-EM e constatações desenvolvidas em nosso capítulo teórico, destacando que não há espaço para compreender as tecnologias digitais, os dispositivos eletrônicos apenas para aprender algo relacionado às práticas de linguagens, mas efetivamente enquanto linguagem que pode ser utilizada com a finalidade de produzir e intervir na sociedade. Nesse sentido, as linguagens digitais passam a ser vistas pelo documento enquanto conhecimentos essenciais que precisam ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica.

Identificamos que, ao apresentar o digital enquanto linguagem, a BNCC-EM traz uma concepção de linguagem como um meio dinâmico e interativo, confirmando

¹⁵ Assumimos a expressão Ser-evento partindo perspectiva apresentada por Xavier (2020) como aquele ser único, irrepetível, atuando como centro de valorações, isto é, “[...] um ser humano inserido em uma realidade concreta “amorosamente afirmada”, que assume diferentes tons emotivo-volitivos em determinadas circunstâncias” (XAVIER, 2020, p. 62, grifo do autor).

que a cultura digital promove mudanças significativas nos modos de ler, compreender e produzir sentidos. Assim, podemos indicar que o digital traz maiores possibilidades de acesso à informação, comunicação, divulgação, produção e compartilhamento de conhecimento.

Além disso, percebemos indícios que aproximam tal perspectiva com a concepção de linguagem enquanto interação, dialogando com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Observamos que os usos dos verbos “utilizar”, “expressar” e “partilhar” nos autoriza a recuperar o terceiro conceito de dialogismo, apresentado por Fiorin (2020), que diz respeito à subjetividade, pois cada sujeito precisa lançar mão de seus conhecimentos prévios e de mundo, para que possa fazer uso adequadamente das tecnologias digitais.

Assim, compreendemos que a Base do EM, ao fazer escolha por tais verbos, indicia um sujeito que não é submisso às estruturas sociais nem à subjetividade autônoma, mas que é constituído discursivamente, apreendendo as vozes sociais e as inter-relações dialógicas. Tal perspectiva é reforçada na finalidade de utilização dessas linguagens, como indica o texto da Base, “[...] para *expressar* e *partilhar* informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.” (BRASIL, 2018, p. 09, grifos nossos), pois o agir do sujeito está relacionado aos seus juízos de valores.

Diante disso, percebemos uma concepção de linguagem que está voltada às práticas sociais, com ações referentes às práticas de linguagens, pondo o fazer em evidência, o que é bem relevante, uma vez que possibilita o desenvolvimento e a ampliação das aprendizagens essenciais que o educando precisa desenvolver.

Todavia, chamamos atenção para o verbo que encabeça a competência geral 4: “utilizar”. Trata-se de um verbo que indicia passividade, pois só se utiliza o que já está pronto, deixando uma lacuna, visto que, em nossa concepção, há a “ausência” de um termo que sugestione uma transformação, um agir de fato. Assim, a escolha por tal verbo sugere a supressão de uma prática discursiva na qual os sujeitos se envolvam, engajem-se, deixando um tom valorativo de que os usos e o compreender serão realizados de forma pacífica. Nesse sentido, há uma tensão em relação aos pressupostos do Círculo de Bakhtin, o que nos permite enxergar que ora a Base do EM se apresenta em perspectiva dialógica, ora promove uma ruptura com tal perspectiva.

Nesse sentido, a Base do EM, ao propor as ações destacadas nos verbos “utilizar”, “expressar” e “partilhar”, convoca um sujeito que precisa ser responsável e responsivo. Responsável por exigir que seja consciente e incumbido de atuar socialmente por meio da linguagem, e responsivo por emitir uma resposta, um juízo de valor, implicando, assim, o sentido de valorização. Assim, direciona-nos a entender esse sujeito que está imbricado nos verbos destacados como individual e histórico, um “Ser-evento”.

No que diz respeito à linguagem, a Base do EM apresenta, desde seu início, o termo linguagens, no plural. Para Szundy (2019, p. 135), a escolha pelo uso do termo linguagens, mesmo não sendo justificada no texto da Base, assim como a opção por enfatizar as diferentes linguagens indica: [...] uma concepção de língua(gens) como recursos semióticos que se integram na construção de diferentes formas de experiências [...] ou em interações em que se imbricam conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Tal percepção nos possibilita relacionar com a noção de linguagem digital enquanto múltipla, fazendo referências as mais variadas formas de comunicação e interação. Assim, a concepção de linguagens abordada na competência 4 (Imagem 6) extrapola os limites do código, estar voltada ao ideológico e aos usos sociais historicamente situados e, nesses termos, enxergamos nesta competência os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Desse modo, destacamos que os verbos “utilizar”, “expressar”, “partilhar” e “produzir” podem ser lidos como uma orientação da concepção do ensino dessas linguagens, dentre elas, a digital, de modo que as mais variadas linguagens estejam a serviço da constituição do sujeito social que necessita se expressar, comunicar, construir sentidos e interagir. Assim, as linguagens são apresentadas como orientadas para o outro e para a situação de uso, visto que, elas são postas, na competência 4, (Imagem 6) para que o sujeito possa se expressar, para produzir sentido, o que deve ocorrer de modo contextualizado e perpassado por posicionamentos axiológicos, isto é, os usos das linguagens devem ser levados para a sala de aula em função de uma situação real, com uma finalidade formativa contextualizada.

Embora a BNCC-EM seja um documento amplo, um campo fértil e dialógico, evidenciando as práticas contemporâneas de linguagens, consideramos que há tensões quanto ao tratamento com as linguagens digitais. Uma delas diz respeito ao caráter normativo. Ao normatizar a utilização de diferentes linguagens, dentre elas, a

digital, questionamos até que ponto essa utilização é possível em contexto de ensino. Em outras palavras, até que ponto a proposta da BNCC-EM para o trabalho com a linguagem digital pode ser executada nas mais diversas escolas brasileiras?

Tais aspectos nos remetem a outras questões complexas, como a formação docente para que se possa trabalhar com tais linguagens em sala de aula e a estrutura das escolas precárias. Vejamos que não há na Base orientações para as escolas que não têm o mínimo de acesso ao universo digital com fins pedagógicos, o que deixa subjacente a ideia de que, para o documento, todas as escolas já fazem uso (ou deveriam fazer) das tecnologias digitais, o que não é bem a nossa realidade.

Além disso, constatamos a falta da indicação/sugestão dos usos das linguagens pensando não apenas os processos expressivos, como destaca o texto da Base, na competência 4. Desse modo, aqui também é possível notar um vazio, um silenciamento, quanto aos processos interativos, com uma ideia ainda presa à concepção de linguagem como expressão do pensamento, por exemplo.

Assim como o termo “partilhar” (Imagem 6) que, no contexto, pode indicar uma troca de conhecimento, mas sem assinalar uma troca mútua, um diálogo, como por exemplo, se aborda atualmente com o termo “compartilhar”, típico da cultura digital.

Diante disso, podemos observar na BNCC-EM um embate de vozes, levando-nos a entendê-la como uma arena ideológica de múltiplas vozes, na disputa de uma legitimidade. Essa perspectiva comunga com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, com o intuito de mostrar que a linguagem está presente na Base como princípio basilar na cultura digital, enquanto pressuposto para a construção do conhecimento, ou seja, “Ela é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 248).

Diante disso, vemos a linguagem na BNCC-EM enquanto ponto dialógico, que nos permite estabelecer relações e interações entre competências gerais para a Educação Básica, em particular as competências 4 e 5, e as competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias. De modo específico, voltamos nossa atenção à competência específica 7 dessa área, apresentada na Imagem 7, a seguir:

Imagem 7 - Mobilização da linguagem no universo digital

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

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

Essa competência específica diz respeito às práticas de **linguagem em ambiente digital**, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social.

Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social.

Para tanto, 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.

Fonte: Brasil (2018, p. 497)

A competência específica 7 para área de Linguagens e suas Tecnologias, apresentada na Imagem 7, já inicia com a noção de “mobilização de práticas de linguagens no universo digital”. Essa mobilização deve ser feita com uma finalidade determinada: “para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p. 497).

Observamos que há um discurso que põe o aluno como agente social, como sujeito que efetiva os usos da linguagem. Nesse sentido, traz um caráter de inovação, apresentando o universo digital em função das práticas de linguagens, na medida em que traz um discurso que centraliza o universo digital posto como meio, como ambiente, local de realização dessas práticas, considerando que os alunos precisam expandir sentidos, engajar-se em práticas autorais.

A Base do EM indica que “a linguagem em ambiente digital” vem provocando mudanças nas práticas de linguagem, nos mais diversos campos de atuação social. Tal afirmativa nos leva a entender que o digital, na competência específica 7, é posto não apenas como um conteúdo a ser estudado, nem apenas um acréscimo aos estudos da linguagem, mas, sobretudo, enquanto construção social que se forma discursivamente, que deve ser valorada em função das alterações que ele possibilita.

Além disso, a BNCC-EM, conforme a Imagem 7, veicula um discurso que nos encaminha a enxergarmos as mudanças provocadas pelas tecnologias na forma de produzirmos linguagens. Nesse sentido, essa competência pode ser lida como mecanismo que põe as tecnologias digitais como possibilidades de desenvolvimento do educando e das demais competências e habilidades necessárias ao sujeito do século XXI.

A Base do EM indica que a mobilização da linguagem em contexto digital precisa ocorrer a partir das dimensões técnica, crítica, criativa, ética e estética, reforçando que os jovens precisam ter uma visão ampla sobre os usos das TDIC e não apenas técnica. Em tal orientação, podemos identificar aspectos da Teoria Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin, quando põe em evidência o uso mais reflexivo, uma vez que identificamos o digital como uma linguagem no discurso da Base do EM.

Para tanto, o próprio texto da Base orienta para a necessidade de possibilitar aos educandos explorar o digital a partir das interfaces: a) técnica, trabalhando com a linguagem de programação, os usos de ferramentas e de aplicativos, por exemplo, o que se aproxima do eixo pensamento computacional apresentado pela Base; b) crítica e ética, possibilitando que o educando possa triar, curar e produzir informações, dialogando com os eixos mundo digital e cultura digital.

A Imagem 7 nos auxilia, ainda, a identificarmos que há subjacente ao discurso da BNCC-EM, quando apresenta a interface técnica, o uso da cultura digital como motivo, razão, mote para o ensino, visto que os aplicativos e as ferramentas digitais já estão postos para a sociedade e, a educação se apropriaria desse universo para o ensino no contexto da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Quando a Base do EM apresenta a interface crítica e ética, identificamos um discurso que evidencia a cultura digital como campo de interação, de conexão que promove o ensino. Aqui o digital não é posto meramente como motivo para o ensino, mas enquanto mediador, como elemento facilitador do ensino e da aprendizagem, de modo que seja realizado um trabalho colaborativo em sala de aula.

Observamos que para a BNCC-EM “é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas [...], mas também interfaces críticas e éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente.” (BRASIL, 2018, p. 497).

Lemos que o discurso da Base do EM sinaliza para promoção de competências e habilidades demandadas na contemporaneidade, envolvendo, por exemplo, os multiletramentos e o letramento digital. Isso significa que a cultura do impresso não deixa o seu espaço, mas a cultura digital, enquanto interface, proporciona interação que possibilita olhares diferentes, compreensões diversas, com novas leituras e interpretações.

Ainda conforme a competência específica 7 (Imagem 7), a mobilização de práticas de linguagem no universo digital é feita com finalidade especificada, trazendo várias possibilidades de discussão, o que fazemos aqui por meio de questionamentos reflexivos. É, de fato, oferecido para o aluno de EM, expandir suas formas de sentidos, engajar-se em práticas individuais e coletivas, *aprender a aprender* nos campos de atuação (ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva), tudo isso de forma crítica, criativa, ética e estética?

Quando a Base faz essa proposta, traz um discurso subjacente de que o aluno já precisa ter um certo domínio das práticas de linguagens em outros contextos, ter um domínio do universo digital, ou seja, a Base “determina” um perfil de aluno que precisa chegar ao EM, que deve ser aquele que já domina o universo digital, que se envolve nas práticas de multiletramentos.

Sabemos que para se ter acesso aos meios tecnológicos, são necessárias condições sociais e financeiras favoráveis. Todavia, conhecemos a realidade educacional que assola o Brasil, com alunos – e também professores – sem acesso mínimo às condições básicas, sem acesso à internet, que não têm domínio das tecnologias digitais, não por que optaram, mas pelas condições sociais que lhe são impostas. Observando a Base, notamos que não há espaço para esse aluno. Há, na verdade, vazios, silenciamentos, que precisam ser preenchidos no espaço de sala de aula, o que a Base deixa a cargo do professor.

Nesse sentido, entram em cena questões voltadas ao docente. Os professores têm diante de si grandes desafios: o de apropriar-se das inovações da cultura digital e ensinar, mediar esse conhecimento em sala de aula, agindo como sujeito colaborativo. Em outras palavras, a BNCC-EM exige que os docentes dialoguem com as tecnologias digitais, para fazerem usos coerente e ético na interação no ciberespaço, que agora também é a sala de aula.

Diante do exposto, recuperamos mais uma vez a noção de letramento digital, visto que o professor terá a tarefa de letrar o aluno e, para que isso aconteça, o

docente precisa ser letrado digitalmente, para que chegue em sala de aula e possa mediar com os alunos. De tal perspectiva, destacamos a necessidade de formação docente, para que ocorra a mobilização de práticas de linguagem no universo digital adequadamente, como prevê a BNCC-EM.

Vejamos que são dadas orientações basicamente para uma escola padrão, que tenha acesso à internet e aos dispositivos digitais. Não são mencionadas alternativas para o trabalho com as linguagens digitais em realidades mais complexas, nas periferias e/ou na zona rural, onde as escolas e os estudantes são menos favorecidos economicamente. Assim, observamos um discurso que pode se tornar centralizador, monopolizante e paradoxal, apresentando a cultura digital como heterogênea, dinâmica e fluída, mas propagando um discurso homogêneo quanto às práticas de linguagens, práticas digitais e seu ensino.

Mesmo diante de silenciamentos e vazios, a Base do EM traz um caráter tecnológico, que considera a realidade de uma parcela do alunado. Desde sua introdução, o documento orienta a necessidade de uma formação discente que o prepare para o desenvolvimento de autonomia nos usos das mídias digitais em diversas práticas de linguagem.

Isso posto, destacamos que há na BNCC-EM, uma orientação para: a) o trabalho com a exploração das TDIC, com o objetivo de compreender seus princípios e suas finalidades, seus impactos na formação do sujeito e em suas práticas sociais; b) a utilização de diferentes linguagens, de mídias e ferramentas digitais para produção coletiva, colaborativa; e c) a apropriação crítica de processos de pesquisa e busca de informação, com distribuição do conhecimento na cultura de rede. É com essa orientação que adentramos na relação entre cultura digital e ensino de Língua Portuguesa.

5.2 Cultura digital e ensino de Língua Portuguesa

A BNCC-EM insere o componente curricular de Língua Portuguesa na área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com os componentes de Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Com o intuito de orientar as práticas de linguagem a ser vivenciadas para o EM, o componente de Língua Portuguesa é organizado por campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação

na vida pública. Para melhor elucidarmos a proposta da BNCC-EM para Língua Portuguesa, apresentamos a Imagem 8 que segue:

Imagem 8 - Componente Língua Portuguesa para o EM

5.1.2. LÍNGUA PORTUGUESA

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Fonte: Brasil (2018, p. 498, ênfases no texto da Base)

A Imagem 8 nos auxilia a entendermos como a BNCC-EM delinea o ensino de Língua Portuguesa. Ao indicar que os alunos, ao chegarem no EM, “[...] já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem [...]” (BRASIL, 2018, p. 498), o documento apresenta um discurso que insere o educando no centro das discussões e mostra que espera um aluno que já “deveria” estar imerso nas diversas práticas de linguagens, o que nos encaminha a entendermos que esse contato precisaria ser feito nas etapas anteriores e/ou até mesmo para além da escola. Assim, a BNCC-EM espera um aluno que saiba lidar com essas práticas, ou seja, já delimita um sujeito aos moldes da cibercultura, um sujeito *Zapiens*, por natureza, *ciborgue*, apresentando um discurso de adjetivação dos estudantes em função da cultura digital.

A Base destaca que “Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos.” (BRASIL, 2018, p. 498), como podemos observar na Imagem 8. Tal perspectiva reforça a visão de um aluno idealizado, já imerso na cultura digital, que consegue aprofundar e analisar as linguagens em funcionamentos.

Desse modo, o documento chama a atenção para o fato de que os alunos já estão imersos em diferentes práticas de linguagem, dentre elas, as digitais, o que confirma a nossa primeira categoria de análise, na qual identificamos a concepção de cultura digital enquanto um fenômeno de linguagem e como espaço de construção de linguagem. Porém, destacamos que apenas essa identificação não garante que o digital seja abordado adequadamente em contexto de ensino, de forma crítica e reflexiva, ou que o educando, de fato, tenha consciência de tudo que consome e (re)produz.

Desse modo, tal perspectiva pode ser lida como um terreno perigoso e problemático, tendo em vista que nem todos os educandos chegarão ao EM como idealiza a Base, o que é perceptível quando se observa a diversidade da população brasileira, as desigualdades e as desvalorizações sociais.

No que corresponde às práticas de linguagem, a Base sinaliza que:

Imagem 9 - Práticas de linguagem no EM

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

Fonte: Brasil (2018, p. 498, ênfases no texto da Base)

Conforme a Imagem 9, observamos que a BNCC-EM insere a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais como práticas contemporâneas de linguagem. Trata-se de uma perspectiva que podemos traçar um diálogo com os estudos de Rojo (2012) sobre multiletramentos, pois traz para o centro das discussões as mais diversas práticas de linguagens contemporâneas, exigindo dos sujeitos habilidades diversas, convocando, assim, um sujeito multiletrado.

Desse modo, percebemos algumas das características dos multiletramentos indicadas em nosso capítulo teórico, como o caráter interativo e colaborativo e a

possibilidade de criação de textos colaborativos e interativos, além do aspecto híbrido, fronteiriço e mestiço das culturas.

Assim como Araújo [et al] (2020), destacamos que a noção de prática de linguagem é importante. Aqui alargamos nossa visão no sentido de compreendermos as práticas de linguagem enquanto manifestações sociais, como usos concretos da linguagem nos mais diversos contextos; e são essas práticas as bases para a organização dos campos de atuação social que organizam o componente de Língua Portuguesa no EM.

A perspectiva de prática de linguagem apresentada pela BNCC-EM pode dialogar com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, considerando a linguagem enquanto fenômeno social, cultural, histórico e ideológico que é posto em uso de acordo com as demandas contextuais. Nessa concepção, observamos marcas da perspectiva enunciativo-discursiva, que entende a linguagem enquanto interação. Assim, quando fala em práticas contemporâneas de linguagem, a Base do EM nos conduz a enxergarmos a linguagem em uso.

Compreendemos que a BNCC-EM, ao ressaltar fenômenos como “pós-verdade”, “efeito bolha”, que estão envolvidos na cultura digital, com vistas a entender os impactos que produzem no conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e na diversidade, traz um discurso de ensino de Língua Portuguesa que propõe ir além do escrito, do explícito, do dado, possibilitando posicionamentos político e ideológico frente às demandas sociais e ao papel da escola. Assim, a Base do EM propõe um ensino de Língua Portuguesa, ao inserir o universo digital, que seja emancipatório, comprometido com transformações dos sujeitos e com seus valores.

Todavia, pensando em um ensino de língua pautado na transformação dos sujeitos, adaptado à realidade e às ordens estabelecidas, há o risco de se cair na ideia da subalternização, com o objetivo de manter determinada ideologia. Assim, com o objetivo de sanar lacunas no sistema de ensino, pode-se reproduzir um sistema de valores que menospreza determinadas perspectivas em favorecimento da ideologia dominante, com ações que podem ser desafiadoras, mas também perigosas, para professores e alunos.

No que diz respeito ao trabalho com a cultura digital no componente curricular de Língua Portuguesa, percebemos a organização a partir dos campos de atuação social. No tocante ao tratamento da cultura digital nos campos de atuação, apresentamos o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 - Referência à cultura digital por campo de atuação social

Campo de atuação	Referência à cultura digital
Campo da vida pessoal	O trato com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais; Utilização de textos multimodais diversos e ferramentas digitais.
Campo de atuação na vida pública	Participação em diversos canais (incluindo digitais); Ferramentas e ambiente digitais.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Ambiente digital como local de informação; Canais e plataformas educacionais; Repositórios/refratários de objetos digitais; Referência a gêneros tipicamente digitais.
Campo jornalístico-midiático	Redes sociais e seus usos colaborativos; Referência a gêneros tipicamente digitais; Realização de pesquisas; Produção de textos para a divulgação do conhecimento, como podcast ou <i>vlog</i> científico; Discussão sobre as formas contemporâneas de publicidade utilizadas nas várias mídias e ambientes digitais; Análise dos impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da <i>Web 2.0</i> no campo; Análise da propagação e o combate fake News; Processos humanos e automáticos de curadoria que operam as redes e outros domínios da internet; O contexto digital como local de publicidade.
Campo artístico-literário	Redes sociais; Ferramentas e ambientes digitais; Referência a gêneros tipicamente digitais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Quadro 5 foi elaborado a partir da identificação de termos e/ou expressões que relacionamos ao universo digital, com o intuito apresentar um panorama de como a BNCC-EM orienta o trabalho com cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa para o EM, quando se trata dos campos de atuação social.

Verificamos a referência ao digital nos cinco campos de atuação social. No campo da vida pessoal, há a referência à utilização de textos multimodais diversos e ferramentas digitais e trabalho com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais. Os campos de “atuação na vida pública” e das “práticas de estudo e pesquisa” bem como o “artístico-literário” orientam para uma concepção de cultura digital enquanto ferramenta para o ensino, visto que faz relação a canais e plataformas educacionais, a ferramentas e ambientes digitais e a locais de pesquisa. Tal perspectiva se aproxima do que a BNCC-EM denomina de pensamento

computacional e o que aproximamos a entender o digital enquanto ferramenta, instrumento para o ensino de algum conteúdo.

Destacamos que os aspectos da cultura digital e até mesmo das três dimensões apresentadas pela Base se fazem presentes nos campos de atuação apresentados no Quadro 5.

Sobre o campo da vida pessoal, convocamos a Imagem 10 a seguir:

Imagem 10 - Campo da vida pessoal

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif, wiki, site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

Fonte: Brasil (2018, p. 511, grifos nossos)

Através da Imagem 10, notamos que em nenhuma das habilidades listadas há a referência à competência específica 7, a competência na qual podemos identificar a presença da cultura digital, como indicamos na Imagem 7. Essa questão gerou inquietações. Especificamente no campo da vida pessoal, isto é, a vida dos alunos, os jovens do EM indicados pelo texto da Base como protagonistas da cultura digital, não há referência direta à competência que trata da cultura digital. Quais as intenções discursivas? O que significa esse vazio?

Compreendemos que quando a BNCC-EM não faz referência à competência da cultura digital, nesse campo de atuação, deixa subjacente o não reconhecimento da presença do universo digital na vida social dos jovens, o que nos permite enxergar um distanciamento entre a concepção de cultura digital e sua orientação para o

ensino. É como se a Base criasse uma ruptura entre o discurso que apresenta sobre a concepção de cultura digital, a sua presença nas competências gerais, e o que orienta quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, isto é, há um distanciamento entre o que propõe e para quem propõe.

No entanto, identificamos termos/expressões, como apontamos no Quadro 5, que podem fazer relação à cultura digital, como “textos multimodais”, que não necessariamente estarão voltados apenas ao universo digital, mas que podem a ele se relacionar, além de termos como *gifs* biográficos, *biodata*, *currículo web*, *videocurrículo*, ferramentas digitais, *playlists* e a ideia de compartilhar. Dessa identificação, compreendemos que a BNCC-EM não considerou tais termos enquanto pertencentes ao universo das TDIC para indicar a relação com a competência específica 7.

A não referência a esses termos deixa indícios de que para a Base do EM, pois essas expressões já fazem parte da realidade social e chegaram à escola do nada, sem relação alguma com as tecnologias digitais, o que mais uma vez deixa o discurso da Base paradoxal, visto que assume a relevância das tecnologias digitais para a aprendizagem, mas em certos momentos, como apontamos aqui, não considera a realidade do educando. Assim, na medida em que se propõe um discurso com caráter inovador, a Base também recai no tradicionalismo, não explicitando em suas orientações, no campo da vida pessoal, o diálogo com a competência da cultura digital.

Diante disso, destacamos que a Base do EM perdeu a oportunidade de reforçar ainda mais a relação entre jovens e cultura digital e de inovar, no sentido de propor um trabalho com o universo digital dentro da escola que, de fato, considerasse a vida pessoal do educando, o que não faz, ao negar discursivamente a presença da competência digital no campo da vida pessoal do aluno.

A habilidade “EM13LP19” põe o aluno enquanto sujeito social atuante, visto que diz respeito a “apresentar-se por meio de textos multimodais diversos [...] e de ferramentas digitais para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.” (BRASIL, 2018, p. 511). Essa apresentação feita pela Base poderia ser realizada de diversas formas, dentre elas, utilizando as redes sociais, produzindo interação e participação social. A habilidade “EM13LP20” que aborda o compartilhamento de “gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação [...]”

(BRASIL, 2018, p. 511) também poderia ser posta em prática, utilizando os meios digitais, as redes de interação.

Nesse sentido, compreendemos que a BNCC-EM perdeu, mais uma vez, uma chance de evidenciar a importância da cultura digital para o ensino de Língua Portuguesa, enquanto teia dialógica com a realidade educacional dos alunos. Todavia, nem tudo está perdido. A escola, os professores e os próprios alunos podem estabelecer esse diálogo, fazer *linkagens* para construir um processo de ensino e de aprendizagem que, de fato, considere a vida pessoal dos sujeitos da escola.

Acerca do campo de atuação na vida pública, que busca “consolidar habilidades relativas à participação e atuação política e social, ao debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos [...]” (BRASIL, 2018, 513), apresentamos a Imagem 11:

Imagem 11 - Campo de atuação na vida pública

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	1,7

Fonte: Brasil (2018, p. 514)

Podemos observar, a partir da Imagem 11, que nesse campo, a BNCC-EM apresenta apenas uma habilidade que tem por referência explícita à competência da cultura digital. O documento apresenta a análise crítica do histórico e do discurso de candidatos como relacionada à cultura digital. Porém, ao trazer tal habilidade, não explicita em qual ambiente o aluno precisa realizar tal análise, deixando a critério do professor preencher esse espaço.

Tal posicionamento da Base nos leva a realizar duas considerações: a) há subjacente ao discurso do documento uma visão de que é no universo digital que os debates políticos devem ser tratados, o que pode ser lido como uma forma excludente dos demais ambientes ou como uma forma de privilegiar o espaço digital; e b) mesmo não havendo uma indicação explícita, com termos/palavras/expressões que remetam às tecnologias digitais, podemos observar que no campo de atuação social na vida

pública a cultura digital influencia os usos e as práticas de linguagem, além de ser influenciadora de posicionamentos políticos e críticos.

Diante disso, inferimos que a análise que trata a habilidade em questão pode estar voltada para entendermos a cultura digital como espaço de debate, de instrumento de conhecimento e empoderamento, em uma perspectiva crítica e reflexiva.

No campo das práticas de estudo e pesquisa, a BNCC-EM trata a orientação para “[...] ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa [...]” (BRASIL, 2018, p. 515), com uma proposta que fomente a curiosidade intelectual e a autonomia do educando. Sobre esse campo, apresentamos a Imagem 12. Vejamos:

Imagem 12 - Campo das práticas de estudo e pesquisa

<p>(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas - texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.</p>	3
<p>(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).</p>	7

Fonte: Brasil (2018, p. 518)

A Imagem 12 nos orienta a compreendermos a cultura digital, na habilidade “EM13LP34”, como possibilidade de construção de texto e de gêneros discursivos, como podemos ler na referência a *podcast ou vlog científico*. Já na habilidade “EM13LP35”, reconhecemos que o digital pode ser posto como ferramenta de apoio, isto é, funcionaria como um auxílio para outras atividades, atendendo às demandas do contexto educacional. Assim, percebemos duas perspectivas de cultura digital

presentes no campo das práticas de estudo e pesquisa que podem dialogar, pois pode-se utilizar o universo digital como gênero discursivo que servirá de apoio para o processo de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito ao campo jornalístico-midiático, a BNCC-EM apresenta que esta busca “[...] ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática [...]” (BRASIL, 2018, p. 519). Para melhor ilustrarmos esse campo, convocamos a Imagem 13, a seguir:

Imagem 13 - Campo Jornalístico-midiático

(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (<i>fake news</i>).	7
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de <i>fake news</i> e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os <i>feeds</i> de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	7
[...]	
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, <i>gifs</i> , remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (<i>advergaming</i> , anúncios em vídeos, <i>social advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, <i>vlogs</i> de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (<i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e <i>booktuber</i> , entre outros.	1, 3

Fonte: Brasil (2018, p. 521-522)

De posse da Imagem 13, podemos identificar no campo jornalístico-midiático os três princípios próprios da cultura digital que indicamos em nosso capítulo teórico: a) a liberação do polo de emissão, que diz respeito à produção de conteúdo, o que pode ser observado quando o campo orienta, na habilidade “EM13LP45,” para análise, discussão, produção e socialização de temas de interesse local e global, envolvendo gêneros tipicamente digitais, como reportagens multimidiáticas, *podcasts* noticiosos, *vlogs* de opinião; b) a conexão em rede, no que diz respeito ao tratamento dado ao conteúdo, quando nas habilidades “EM13LP39”, “EM13LP40”, a Base orienta para o trabalho com *fake news* que são propagadas na rede; e c) reconfiguração, com novas práticas digitais produtivas e recombinaatórias, como observamos na habilidade “EM13LP43”, ao indicar atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, *remixes* variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

Importante pontuar que a habilidade “EM13LP45”, na qual identificamos o princípio da reconfiguração, não é explicitada na Base relacionada à competência dedicada à cultura digital, o que lemos como uma tensão do texto da Base, visto que ao abordar gêneros que normalmente circulam em ambiente digital, a habilidade refere-se, de fato, à cultura digital, o que foi suprimido do documento.

Nesse sentido, mesmo que não seja indicado pelo texto da Base, na habilidade “EM13LP45”, percebemos uma visão na qual o digital aparece como pretexto para o ensino, posto que, sequer, é relacionada à competência específica da cultura digital. Nessa perspectiva, o texto da Base indicia uma visão de que analisar, discutir, produzir e socializar conteúdo em textos digitais não corresponde a nenhum dos três eixos elencados pela própria Base para tratar sobre as tecnologias digitais, isto é, a cultura digital não é tratada enquanto interface pedagógica.

A Base do EM afirma que nesse campo entram em cena fenômenos e práticas que estão relacionados às redes sociais e aos usos colaborativos da rede, apresentando uma variabilidade de gêneros possíveis de serem contemplados, como *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, *vlog* de opinião. Destaca, ainda, que esse campo diz respeito à compreensão das formas de persuasão do discurso publicitário em ambientes digitais. Esse campo traz a cultura digital de uma forma bem marcante, abrangendo desde o pensamento computacional até o conceito de cultura digital.

Diante disso, observamos que ora a BNCC-EM traz a cultura digital como interface ora apresenta um discurso contraditório e cheio de tensões, o que não avaliamos como totalmente negativo, mas enquanto um campo vasto e fecundo que requer estudo e atenção, pois se trata de um campo que pode ser lido como um território recombinate, justamente por abarcar os três eixos das tecnologias digitais apresentados pela Base.

O último campo apresentado pela BNCC-EM é o artístico-literário, que se propõe a “levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.” (BRASIL, 2018, p. 523). Para observamos a presença da cultura digital neste campo, apresentamos a Imagem 14:

Imagem 14 - Campo artístico-literário

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.</i>).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em <i>diferentes gêneros e mídias</i> - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics, fanclipes etc.</i>), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: Brasil (2018, p. 521-526)

Como podemos verificar na Imagem 14, assim como o campo da vida pessoal, o campo artístico-literário não apresenta a referência direta à competência da cultura digital, o que também gerou inquietações. Destacamos que, mais uma vez, a BNCC-EM perdeu a possibilidade de relacionar um campo tão rico com o universo digital e com a realidade do aluno.

Identificamos mais vazios e silenciamentos, como se os textos literários não coubessem no universo digital, perspectiva que acaba sendo contraditória, tendo em vista que a própria Base apresenta que “[...] os jovens podem atualizar os sentidos das obras, possibilitando compartilhá-las em *redes sociais*, na escola e em diálogos com colegas e amigos.” (BRASIL, 2018, p. 523, grifos nossos). Em outras palavras, a

Base do EM, ao apresentar o campo artístico-literário, insere a cultura digital, como podemos observar na referência a “redes sociais”, mas não a considera ao apresentar as habilidades específicas. Esse vazio pode gerar algumas reflexões, como: seria o campo artístico-literário entendido pela BNCC-EM como menos favorável à cultura digital?

Mesmo não delimitando a competência referente à cultura digital explicitamente, identificamos termos/expressões que remetem ao universo digital, como “*vlogs* e *podcasts* literários e artísticos”, “*playlists*”, “*fanzines*”, “*e-zines*”, o que já poderia responder ao nosso questionamento: o campo artístico-literário, assim como os demais, também possibilita o trabalho com a cultura digital. Todavia, a Base do EM não oportuniza o trabalho com o universo literário atrelado ao universo digital, indo de encontro às demandas sociais, nas quais percebemos a presença constante de aplicativos de leituras, produção de textos literários compartilhados na rede, dentre outras possibilidades.

Destacamos que a BNCC-EM apresenta as tecnologias digitais voltadas para seus usos efetivos, para formação crítica e reflexiva dos sujeitos, além de carregar um discurso que põe a cultura digital voltada ao desenvolvimento de uma interface de ensino responsável e responsiva, pois mesmo concebendo as tecnologias digitais enquanto ferramentas que estão “fora” da escola, salienta que elas precisam ser exploradas no contexto educacional. Assim, a atenção recai na necessidade de o educando do EM, ou seja, o jovem, assimilar, compreender e utilizar as tecnologias digitais, para que se faça uso delas de acordo com as necessidades sociais.

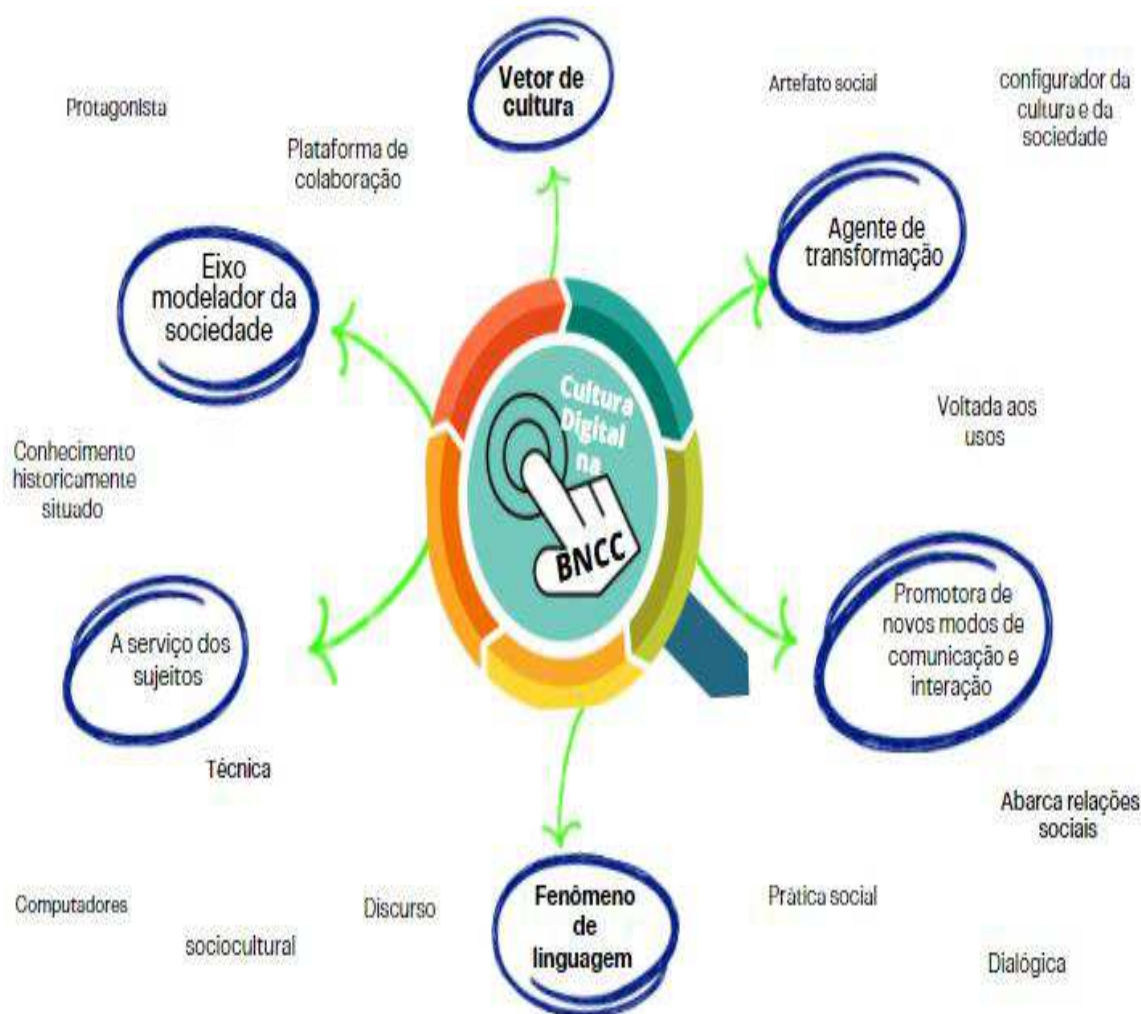
Diante do exposto, percebemos que, apesar da BNCC-EM delimitar uma competência específica para tratar da cultura digital na área de Linguagens e suas Tecnologias, não explicita essa competência em todos os campos de atuação social. Além disso, constatamos que, de acordo com os campos de atuação, a Base do EM apresenta a cultura digital de modos diferentes, influenciando na organização e utilização da linguagem e nos sujeitos que as utilizam.

A partir da análise empreendida, compreendemos que a BNCC-EM, no que diz respeito ao tratamento oferecido à cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, valora alguns campos de atuação como mais propícios para a cultura digital, como o jornalístico-midiático, deixando, em segundo plano, campos como da vida pessoa e artístico-literário sem referência direta à competência da cultura digital. Todavia, mesmo não expressando explicitamente essa relação, podemos estabelecer

links, através do que a Base do EM propõe, como apresentamos no Quadro 5 anteriormente.

Isso posto, com vistas a sistematizar a nossa compreensão acerca do tratamento da cultura digital no componente de Língua Portuguesa na BNCC-EM, respondendo ao questionamento “como é proposto” o trabalho com a cultura digital no componente de Língua Portuguesa, apresentamos a Figura 16:

Figura 16 - Compreensões da cultura digital na BNCC-EM no ensino de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Observamos que, na BNCC-EM, a noção de cultura digital “atravessa” a proposta do documento, configurando-se como elemento contemporâneo. Ademais, é evidente a acentuação à cultura digital em que se demanda da presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea enquanto promotora de novos

modos de expressão, comunicação e interação e, conseqüentemente, de ensino e aprendizagem.

Além disso, constatamos as tecnologias como configuradoras da cultura e da sociedade, em um processo contínuo de criação e modificação, definição que entendemos aqui como um artefato sociocultural. Tal concepção é reforçada quando os desenvolvimentos tecnológicos são interpretados como fenômenos intrínsecos às atuações socioculturais do ser humano.

Desse modo, extrapolam-se os ideais que adjetivam as tecnologias como vilãs ou heroínas, compreendendo sua articulação com a dimensão social e cultural, que, por sua vez, dialogam com ideias, projetos, utopias, interesses econômicos e demais ideologias. Assim, a partir dessa perspectiva, a relação entre tecnologia e educação não se extingue naquilo o que se entende como o conhecimento da técnica, tendo seu foco principal na compreensão dos sentidos.

O discurso subjacente à BNCC-EM é da cultura digital como um elemento sociocultural amplamente difundido. Nessa definição, a tecnologia não é considerada apenas uma técnica, um saber instrumental, mas contempla uma concepção de cultura digital como interface, cuja apreensão se torna fundamental para a preparação dos jovens para o trabalho e para os desafios da vida cotidiana, sendo deixadas de lado demais implicações sociais e culturais.

Nos momentos em que a BNCC-EM orienta para os usos das tecnologias digitais voltados à formação crítica e reflexiva dos sujeitos, mesmo com as lacunas identificadas, observamos a presença de um discurso que põe a cultura digital voltada ao desenvolvimento de uma interface de ensino responsável e responsiva, pois mesmo podendo entender as tecnologias digitais enquanto “ferramentas” que estão “fora” da escola, salienta que elas precisam ser exploradas e, quando isso é feito adequadamente, torna-se interface para o ensino. Assim, a atenção recai na necessidade de o educando do EM, ou seja, o jovem, assimilar, compreender as tecnologias digitais, para que se faça uso delas de acordo com as demandas sociais.

É dessa orientação que construímos a nossa terceira categoria analítica que apresentamos na seção seguinte.

5.3 Cultura digital e juventudes na educação

Neste momento, nossa atenção se volta aos tópicos da BNCC-EM “As juventudes e o Ensino Médio” e “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade” (páginas 462-468), para pensarmos a relação entre cultura digital e juventudes no âmbito da Educação Básica.

Inicialmente, voltamos nosso olhar para o conceito de juventude. A Base do EM traz uma concepção atravessada por duas perspectivas: a) por uma definição etária, variante, pelo fato de ser socialmente estabelecida a faixa etária para os jovens, os alunos do EM, que corresponde entre 15 e 17 anos, mesmo que tenha alunos com faixa etária mais avançada; e b) uma construção social, histórica e cultural, ao considerar as juventudes em sua pluralidade e reconhecer os jovens como sujeitos ativos da sociedade que, por natureza, é também dinâmica.

De tais concepções, observamos que a noção de jovem enquanto construção sócio-histórica e cultural é a que prevalece, como podemos observar na Imagem 15, a seguir:

Imagem 15 - Noção de juventudes na BCC-EM

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

Adotar essa noção ampliada e plural de **juventudes** significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.

Fonte: Brasil (2018, p. 463, negritos no texto da Base)

A Imagem 15 nos auxilia a observarmos que a BNCC-EM faz uma menção ao Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ao apresentar a juventude como “a condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas

múltiplas dimensões.” (BRASIL, 2018, p. 462). Além disso, há o destaque para como não devemos compreender a juventudes, ou seja, não é um grupo homogêneo e fixo, tão pouco um rito de passagem da infância à maturidade. Além disso, não se cabe pensar em apenas nos aspectos biológicos ou etários.

Diante disso, percebemos o contato com duas perspectivas importantes: a) a relação com a Teoria Dialógica da Linguagem, pois ao utilizar outro documento, no caso o CNE/CEB nº 5/2011, deixa marcas de dialogismos; e b) a relação com estudos da Sociologia para a definição de juventude, propondo uma conceituação de juventude enquanto dinâmica e plural.

Ao retomar a definição presente no CNE/CEB nº 5/2011, reforça a ideia de que a Base é um documento que parte de outros já existentes, que dialoga com textos outros sobre educação. Assim, notamos um traço dos pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Constatamos um diálogo subjacente com os estudos da Sociologia da Juventude, na medida em que parte de uma concepção de juventude tradicionalmente revelada pela sociedade, para apresentá-la enquanto categoria, reconhecendo a juventude como um dos vários grupos sociais, na tentativa de desfazer e/ou reformular um discurso que não a reconhece como tal, funcionando como uma ação-resposta ao já dito, aos discursos já proferidos sobre o ser jovem. Tal perspectiva nos permite relacionar com a concepção de Weisheimer (2013) sobre juventude enquanto uma categoria social que tem seu local de pertencimento.

Ao considerar a noção de juventude enquanto categoria, verificamos uma tentativa em desmitificar uma concepção atrelada apenas aos aspectos biológicos e à faixa etária. Assim, a BNCC-EM deixa um discurso que compreende a juventude tendo como pano de fundo os contextos históricos e socioculturais nos quais os jovens se encontram inseridos.

Para abordar o conceito de juventude, a BNCC-EM apresenta um tripé de condições: social, histórica e cultural. Entender a juventude a partir do aspecto social implica em observar como os jovens se constituem e se associam enquanto sujeitos sociais, comunicam-se e interagem, visão que nos permite pensar em questões existenciais, como valores, apoio, pertencimento e partilha. Sob a condição histórica, significa pensar nos fatos e acontecimentos históricos que envolvem os jovens, suas conquistas e definições diversas ao longo do tempo, os fatores históricos, como a

aceitação ou não dos jovens, a ideia de que jovem é o futuro da nação, ou seja, é a relação entre o ser jovem e o tempo.

A condição cultural de juventude carrega em si a noção de um conceito móvel, de acordo com a cultura a qual os jovens pertencem. Assim, podemos falar em padrões culturais, em etnias, identidades e valores religiosos, condições e situações familiares, em subjetividade. Nessa dimensão, podemos observar conteúdos simbólico e ideológico que delimitam o conceito de juventude a partir do que chamamos de teia de representações culturais.

De posse desse tripé de condições, destacamos, ainda conforme a Imagem 15, que a BNCC-EM apresenta como *não* compreender a juventude: “[...] não apenas como diversas e dinâmicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 463), o que nos permite recuperar discursivamente que já se tem uma visão hegemônica sobre juventude, concepção arraigada à sociedade, que o documento do EM deseja reformular.

Desse modo, a BNCC-EM caminha na tentativa de trazer uma concepção de juventude assumindo um caráter plural, e não como um grupo homogêneo e fechado. Em outras palavras, a Base do EM não se opõe à concepção de dinamicidade e diversidade da juventude, entendendo-a enquanto múltipla e dinâmica, trazendo para o centro os jovens enquanto sujeitos sociais, de modo que não é possível mais falar em juventude, mas “juventudes”, assumindo o caráter plural, que necessita ser compreendida a partir de suas singularidades, o que justifica a opção pelo termo “juventudes” em nosso título. Ao interrelacionar o caráter plural com o caráter singular, indicamos que o discurso da Base do EM reconhece o jovem como sujeito crítico e atuante, enquanto ser-eventivo, aos moldes de Bakhtin.

Lemos a referência a juventudes, no plural, como tentativa de demonstrar a heterogeneidade dos jovens contemporâneos. Assim, interpretamos a BNCC-EM, neste aspecto, com um discurso que considera os múltiplos aspectos que marcam a diversidade juvenil.

Consideramos que os fatores históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos podem formar uma espécie de espaço delimitado, por onde os jovens transitam e interagem. Assim, esses fatores podem ser eixos norteadores da condição de juventude que a BNCC-EM aponta.

Além disso, compreendemos que a BNCC-EM, em seu discurso, ao pôr o jovem como centro do EM, busca romper com a tendência de enxergar o jovem pelo lado negativo, como o causador de problemas sociais, como aquele que “não quer nada

com a vida”, que “não pensa do futuro”, concepção que acaba por negar-lhe o presente em construção, negando-lhe também a condição de vida do ser jovem, nega-lhe a sua vivência. Rompendo com essa visão, a Base do EM apresenta um discurso que pretende pôr o jovem como centro das discussões, trazendo os pontos positivos e as contribuições do ser jovem, visto que o texto da Base o enxerga como sujeito ativo socialmente. Ao considerá-lo dessa forma, não se nega o presente vivido, mas dá-lhe chance de construir suas vivências nos mais diversos campos da atividade humana.

Ainda conforme a Imagem 15, entendemos que o documento do EM nos encaminha a enxergarmos uma orientação discursiva na direção de que não se cabe mais compreensões simplórias sobre as juventudes, como, por exemplo, identificar as noções de juventudes como a fase de maior desenvolvimento, de euforia, de explosão de hormônios, de rebeldia, os jovens como o nosso futuro; ideias essas politizadas e propagadas na escola, na família, nos meios de comunicação de massa, enfim, na sociedade.

O discurso da Base do EM, como apresentado na Imagem 15, ao destacar a participação social do jovem, pode trazer consigo a compreensão de que para o conceito de juventude ser legitimado, é necessário que ocorra uma participação social, o que pode ser lido como um terreno complexo, posto que, o que significaria ser ativo socialmente: estudar, ser orientado para o trabalho, ser crítico e atuante socialmente ou apenas comprimir com as demandas da sociedade capitalista que necessita formar novos produtores e consumidores da cultura digital?

Diante disso, inferimos que há na BNCC-EM um discurso de juventude que se configura por uma dupla função: a) atender às demandas da sociedade contemporânea, que já orienta o jovem para o mercado de trabalho; e b) atender às exigências para formação integral dos sujeitos. São concepções que se aproximam da noção de EM abordada em nosso capítulo teórico.

Diante disso, entendemos que o discurso da BNCC-EM traz um conceito de juventudes, considerando que os jovens ocupam lugares diversos e que pertencem a culturas heterogêneas, com seus aspectos socioculturais aos quais estão submetidos. Desse modo, a BNCC-EM insere os jovens no universo digital, propondo um diálogo entre cultura digital e juventudes. Para melhor elucidarmos essa relação, convocamos a Imagem 16:

Imagem 16 - Os jovens do EM inseridos na cultura digital

No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. São definidas competências e habilidades, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes:

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 474)

Conforme a Imagem 16, a BNCC-EM sinaliza a intrínseca relação entre duas culturas: a digital e a juvenil, indicando a necessidade de ampliação e de aprofundamento no EM, o que sugere que a Base prevê que o educando já deveria ter tido contato com a cultura digital nas etapas anteriores da educação.

Ao indicar que os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, o discurso da Base do EM concebe esses jovens como pertencentes à dinamicidade própria da sociedade, chamando a atenção para um detalhe relevante: eles não são apenas consumidores, mas, também, protagonistas da cultura digital. Assim, o discurso da Base do EM orienta para a concepção de que os jovens vivenciam práticas sociais de uso das diferentes linguagens, em diferentes materialidades, sobretudo, àquelas relacionadas às TDIC.

Diante disso, a BNCC-EM apresenta os jovens como produtores da cultura digital, o que nos permite refletir sobre quais os possíveis sentidos de ser protagonista da cultura digital no contexto educacional, atingindo a relação entre cultura digital, juventudes e educação.

Ainda conforme a Imagem 16, percebemos que a BNCC-EM apresenta as tecnologias digitais como responsáveis por criar novos fluxos e novas possibilidades para as juventudes contemporâneas. Assim, a Base traz o meio do digital como uma das formas do jovem se comunicar, interagir, aprender, produzir e compartilhar

conhecimento. Desse modo, entendemos que a Base do EM evidencia a cultura digital como possibilitadora de modificação no comportamento dos jovens, de acordo com as demandas sociais, por meio da concretização de sua identidade, de grupo étnico, de classe social, de gênero, nos mais diversos contextos.

Inferimos que a BNCC-EM, ao trazer a ideia de protagonismo dos jovens na cultura digital, indicia um discurso que convoca a noção de sujeito à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, enquanto único, individual, singular, que também apresenta suas singularidades com intenções discursivas, isto é, o sujeito expressivo. Para se tornar protagonista, o sujeito jovem também se relaciona com o outro, com seus pares, em relações dialógicas, fazendo emergir sentidos, entonações, valorações e orientações ideológicas.

Ao pensarmos nos jovens e sua relação com a cultura digital, percebemos que os estudantes já vêm para escola imersos nessa cultura, não é, necessariamente, na escola que os jovens conhecem o digital, mas podemos até nos arriscar a indicar que é por meio da juventude que a escola pode conhecer o digital e pode enxergá-lo enquanto interface para o ensino. São, pois, os *Homo Zappiens*, os *ciborgues*, que abordamos em nosso capítulo teórico.

De tal perspectiva advém a seguinte reflexão: é salutar que se pense como as relações entre jovens e cultura digital tendem a se apresentar no contexto escolar, isto é, em que medida aqueles que possuem recursos tecnológicos tendem a utilizá-los para o exercício da aprendizagem em algum momento do seu percurso escolar.

A Imagem 16 ainda nos permite entender que a BNCC-EM nos encaminha a enxergarmos os jovens envolvidos na cultura digital enquanto sujeitos que estabelecem laços sociais, interações, constroem conhecimentos, interagem e promovem conexões no mundo real e no mundo virtual. As condições sociais, a maneira e a forma de vivenciar as juventudes tornam-se virtualmente reais.

Observamos, a partir da Imagem 16, que o texto da BNCC-EM orienta que “[...] o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para realização de uma série de atividades [...]” (BRASIL, 2018, p. 474). Tal orientação traz um discurso de que as TDIC possibilitam a construção de novos ambientes culturais e de trabalho, novos cenários que os jovens precisam explorar. Há, portanto, no contato entre culturas juvenis e cultura digital, o surgimento de um terreno fecundo, a possibilidade de um território recombinate, bem aos moldes da cibercultura e que permite diálogos, aos moldes do Círculo de Bakhtin.

Nesse sentido, podemos falar em práticas sociais da cultura digital quando os jovens estão constantemente conectados, por meio, por exemplo, do aparelho celular para se comunicar, interagir, estudar, pesquisar, a constante presença nas redes sociais, a formação de grupos por meio, por exemplo, de *WhatsApp*, a participação de comunidades virtuais.

Diante disso, ratificamos que a Base do EM traz um discurso que apresenta os jovens inseridos na cultura digital enquanto sujeitos que se movem nas interfaces digitais por meio da experimentação, da autoaprendizagem e do compartilhamento de saberes. Eles são fascinados pelas características inovadoras das redes virtuais, que permitem a participação na criação do ciberespaço.

Desse modo, podemos falar que há uma tentativa, por parte da BNCC-EM, em destacar e afirmar o protagonismo juvenil no contexto digital, ou seja, os sujeitos da escola como aqueles que precisam estar em constante (trans)formação, em um processo de subjetivação.

O discurso da BNCC-EM nos encaminha a entendermos que as tecnologias digitais têm contribuído para a formação das culturas juvenis. Essa relação significa para nós compreender que há um diálogo, uma interação natural entre cultura digital e juventudes que se perpetua na educação.

Nesse sentido, a BNCC-EM veste-se de um discurso de que as tecnologias digitais podem ser enxergadas como mecanismos de construção, de edificação dos jovens enquanto sujeitos, como as redes sociais, que oferecem um espaço de diálogo, de interação, sem exigir a exposição dos seus rostos; os fones de ouvidos que possibilitam que eles se desliguem do mundo real, oferecem um desconectar-se da realidade, mesmo estando fisicamente presente. Este último exemplo pode ser observado na sala de aula, quando o aluno tenta, a todo custo, passar a aula com os fones de ouvidos. Fisicamente, ele está presente na aula, por vezes, até copiando, mas, por meio do que ouve, pode transcender esse espaço físico delimitado da sala, mergulhando no seu universo interior ou exterior, para além daquele espaço físico, explorando o ciberespaço.

Recuperando a Imagem 16, ao evidenciar que “[...] na BNCC dessa etapa o foco passa a estar no *reconhecimento* das potencialidades das tecnologias digitais [...]” (BRASIL, 2018, p. 474, grifo nosso), percebemos uma problematização no uso

do termo “reconhecimento”, que, segundo o dicionário on-line de Língua Portuguesa¹⁶, pode significar: “Ato ou efeito de reconhecer, admitir como verdadeiro; Lembrança de um benefício, gratidão por ele: testemunhar reconhecimento; Declaração, confissão: reconhecimento de uma falta.” No discurso da Base, há a orientação para enxergarmos o reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais, ou seja, para concordarmos como verdadeiro, como legítimo; não há uma orientação, parte do texto da Base do EM, para o uso crítico dessas potencialidades, para verificação ou reflexão.

Tal perspectiva vai de encontro à própria ideia de que os estudantes jovens são protagonistas da cultura digital, posto que, por esse discurso, esses sujeitos podem ser enxergados como sujeitos passivos, que receberão as tecnologias, até as produzirão, mas em uma visão estática, que mecaniza as TDIC, que as põe como ferramentas e não interfaces de diálogos, de conhecimento e de ensino.

Além disso, pontuamos que há o risco de se cair no que Breton (2017, p. 16-17) denomina de autossuficiência tecnológica, em um cenário onde “O celular é uma conexão permanente com o grupo de pares e, ao mesmo tempo, uma fronteira com o resto da sociedade.”

Não analisamos tal discurso como negativo, mas como possibilidades de leituras, o que é bem produtivo, comungando com o conceito de dialogismo do Círculo de Bakhtin de que não há um único discurso.

Compreendemos que há no discurso da BNCC-EM uma conotação da cultura digital típica das juventudes, ou seja, a cultura digital viabiliza a construção das culturas de pares, a construção de uma identidade e de um pertencimento, o que comunga com a concepção de Breton (2017, p. 20), para quem “As ferramentas digitais são ferramentas de uma fábrica de identidade que solicita permanentemente o espelho dos outros para se ler neles e se experimentar, observando as reações do outro.”

Além disso, diante do que apresentamos na Imagem 16, cabe refletir, também, sobre o que viria a ser protagonista da cultura digital. O modo de engajamento, produção e discussão típico da internet e das redes sociais, que é muito mais

¹⁶ Dicionário on-line de Língua Portuguesa: <https://www.dicio.com.br/>

dinâmico, imediato, efêmero e sintético, é considerado pela BNCC-EM, que apresenta um discurso que considera o “fascínio” das juventudes pelos meios digitais.

Verificamos um discurso na BNCC-EM voltado à garantia das aprendizagens, de modo que os jovens possam atuar na sociedade em constantes transformações, ou seja, “[...] prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos.” (BRASIL, 2018, p. 473).

Assim, inferimos que a Base põe em diálogo as culturas juvenis e a cultura digital a partir das três dimensões que analisamos na primeira categoria de análise, isto é, pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, categorias apresentadas no documento em articulação com as competências gerais, conforme Imagem 4.

O diálogo entre cultura digital e juventudes também pode quando o texto da BNCC-EM pontua o que deve ser garantido ao educando. Sobre isso, apresentamos Imagem 17 a seguir:

Imagem 17 - O que a cultura digital deve permitir aos jovens do EM

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de *software* e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade.

Fonte: Brasil (2018, p. 474-475, destaques nossos)

Na Imagem 17, voltando nossa atenção aos verbos que encabeçam cada ação, podemos observar que “buscar”, “apropriar”, “usar”, “utilizar”, “propor” e “implementar” denotam o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, ou seja, trazem uma proposta na qual o estudante precisa ser visto como protagonista, como ser-evento.

Das ações observadas nos verbos, observamos que o documento propõe a trazer uma perspectiva de cultura digital que gere possibilidades aos jovens. Por essa perspectiva, podemos relacionar com a noção de letramento digital, o que nos permite enxergá-lo como a possibilidade de ter domínio crítico-estratégico das ferramentas e das interfaces digitais que são disponíveis. Há, assim, a noção de letramento digital como uma prática social e socializante, como a própria cultura digital é, recombina e dialógica, e que precisa ser orquestrada pelos jovens nos mais diversos contextos, dentre eles, o educacional.

As ações apresentadas na Imagem 17 também nos permitem relacionar aos multiletramentos, recuperando Rojo (2012), ao considerar que nos cenários dos multiletramentos, novas práticas culturais e sociais são convocadas, com destaque para seu caráter interativo e colaborativo.

Nesse sentido, a Imagem 17 nos encaminha a enxergarmos que a BNCC-EM insere os jovens no âmbito dos multiletramentos, com ênfase na interatividade e no aspecto democrático, trazendo à cena os jovens que precisam fazer uso, propor e implementar soluções envolvendo diferentes tecnologias, utilizar diferentes *softwares* e aplicativos para produzirem conhecimentos, apropriarem-se de diferentes linguagens da cultura digital, de modo crítico e reflexivo, para avaliarem os pontos positivos e negativos. Assim, para que ocorra todo esse movimento dialógico, é necessário que as engrenagens das redes de transmissão estejam em constante movimento. Essa movimentação compreendemos por multiletramentos e é contemplada na BNCC-EM, quando se pensa as juventudes inseridas nos entornos sociais digitais, isto é, na cultura digital.

Diante disso, reforçamos a valoração das juventudes e seu diálogo com a cultura digital no discurso da BNCC-EM, pois esta é tomada como uma espécie de mote para a definição das finalidades do EM na contemporaneidade, indicadas pela Base do EM, sempre destacando as características da escola que acolhe as juventudes, considerando, dentre outros aspectos, o desenvolvimento tecnológico. Assim, a Base do EM orienta que a escola acolhedora das juventudes precisa se

estruturar de modo a, dentre outras ações, “viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e *tecnológicas* dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática.” (BRASIL, 2018, p. 467, grifos nossos).

Podemos identificar que a BNCC-EM põe a cultura digital e as culturas juvenis em uma relação de interdependência, que pode estar relacionada à lógica do mercado, à publicidade de produtos consumidos e produzidos pelos jovens. Diante disso, cabe refletir até que ponto as culturas juvenis podem ser compreendidas na relação com as tecnologias digitais na vida cotidiana dos jovens.

Szyndy (2019, p. 131) tece uma crítica a esse respeito. Para a autora, a Base, ao ter esse foco,

[...] parece privilegiar uma versão mais tecnicista e autônoma dos letramentos. [...] Busca-se, portanto, preparar indivíduos para (inter)agir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, mas com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades.

O que a autora problematiza pode ser observado na Imagem 17. Quando o discurso da Base do EM considera que, a cultura digital deve permitir aos jovens “propor e implementar soluções”, traz em si um caráter técnico, pondo o digital como ferramenta para solucionar problemas sociais e não enquanto elo entre sociedade e jovem. Pode-se, dessa forma, mecanizar a educação e enxergar a cultura digital na relação com as juventudes na educação apenas como uma porta de entrada para o mercado de trabalho, um trabalho técnico, mecânico e nada questionador. Isso é preocupante e exige reflexões.

A BNCC-EM também considera os diálogos entre cultura digital e culturas juvenis como uma das condições para a progressão das aprendizagens no componente de Língua Portuguesa, como ilustramos na Imagem 18:

Imagem 18 - A progressão das aprendizagens em função da cultura digital e das culturas juvenis

- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;

Fonte: Brasil (2018, p. 500, grifos nossos)

Há, na Imagem 18, termos importantes que merecem nossa atenção, como “incremento” e “práticas”. Quando o texto da Base faz referência a incrementar, inferimos que a cultura digital e as culturas juvenis precisam ser mais desenvolvidas, fomentadas, ou seja, elas já foram ou deveriam ter sido trabalhadas nas etapas anteriores ao EM.

O termo “práticas” carrega em si o sentido que é necessário compreender tais culturas enquanto ações, exercícios que devem fazer parte da realidade social. Podemos, pois, estabelecer diálogos com Perrenoud (2000), quando ele indica que a noção de competência estar relacionada à noção de prática social, pois pensar o “incremento das considerações das práticas da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 500) sinaliza para o desenvolvimento de competências.

O texto da Base do EM orienta que o processo de aperfeiçoamento das práticas da cultura digital e das culturas juvenis deve ocorrer através de um aprofundamento de análises dessas práticas, o que, mais uma vez, evidencia que essas práticas já devem ter sido exploradas nas etapas anteriores da educação, visto que nesse momento, há a orientação para um aperfeiçoamento. Tal perspectiva é reforçada quando o texto da Base, como apresentamos na Imagem 18, orienta para “[...] a necessidade de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos.” (BRASIL, 2018, p. 500).

Aqui é possível recuperarmos o posicionamento de Rezende e Celestino (2021, p. 171), que destacam ser a área de Linguagens e suas Tecnologias uma arena de tensão, que é consubstanciada na noção de competência, visto que para os autores, “Ao mobilizar o conceito de competência, [...], o documento da BNCC-EM mascara uma visada liberal de relação entre escola e sujeito que deve produzir.”

Nesse sentido, ao apresentar que as aprendizagens essenciais devem ser concretizadas por meio do desenvolvimento das competências, a BNCC-EM pode cair em uma problematização: há a orientação para a progressão dessas aprendizagens em função das culturas juvenis e da cultura digital, a partir de uma perspectiva de adaptação e não de protagonismo e de autonomia, como é “defendido” pelo discurso da Base.

Tal observação é pertinente porque ao indicar que deve haver uma “[...] maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos” (BRASIL, 2018, p.

500) em função da cultura digital e das culturas juvenis, como podemos observar na Imagem 18, o discurso da BNCC-EM pode recrutar o fator de produção no sentido capitalista e trabalhista, privilegiando os projetos profissionalizantes em detrimento de outras perspectivas dos jovens, o que pode se tornar um terreno fértil, mas também perigoso.

Conforme Pais (2017, p. 53-54), “No domínio das culturas digitais, os jovens reivindicam experiências subjetivas no âmbito de uma política digital para a vida, mas também demandam formas de participação marcadas por valores de partilha e solidariedade.” Essas experiências e vivências parecem ser deixadas em segundo plano pela BNCC-EM, na medida em que foca em uma proposta que não se adapta à realidade, mas pode unificar, nivelar e padronizar a Educação Básica brasileira.

Compreendemos que é por meio das tecnologias digitais que os jovens estabelecem entre si as interações, por meio das quais eles vão construindo a sua cultura de pares. É a cultura de pares, desenvolvida no meio digital, isto é, construída virtualmente, que pode prolongar e intensificar as relações dos jovens. Desse modo, o contato, a comunicação e a interação, via tecnologias digitais, podem ser compreendidas como *links* de oportunidades de compartilhamentos de saberes, vivências e culturas.

Ao apresentar como um dos fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, “[...] a participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481), a BNCC-EM confirma a cultura digital como uma manifestação de linguagem, como apontamos em nossa primeira categoria de análise. Desse modo, os jovens estariam participando socialmente por meio do digital, ou seja, por meio da linguagem.

Compreendemos que a cultura digital, portanto, é apresentada na BNCC-EM em diálogo com as culturas juvenis, com as juventudes, por trazer possibilidades aos jovens de se situarem em relação ao outro, em relação aos seus pares, enfoque que nos permite enxergar no discurso da Base do EM uma intensificação da vivência digital entre os jovens. Assim, há um eu projetado no espaço virtual, espaço propício para o diálogo, para a interação, mesmo que não seja face a face.

Nesse esteio, respondendo ao questionamento “Para quem propõe” presente no perfil da Base (Figura 8), desvelamos que são para esses jovens dinâmicos, participativos e interativos que a BNCC-EM se apresenta, para os sujeitos da escola, os jovens *ciborgues*. Para juventudes que estão em busca constante de se constituir

enquanto sujeitos, numa relação do eu para o tu, de modo que o eu pode ser simbolizado pelo próprio jovem e o tu os pares com que interage.

É desse jovem que o discurso da BNCC-EM se refere quando destaca que os jovens estão inseridos na cultura digital. É essa juventude que compõe os sujeitos da escola, de modo especial, os discentes do EM, que estão em constante diálogo com a cultura digital, sujeitos dessa cultura, protagonistas. É mais que necessário dá-lhe voz, ouvi-los, para se pensar em construir uma proposta educacional que, de fato, leve em consideração tais sujeitos.

5.4 Síntese analítica

Diante das análises empreendidas nas seções 5.1, 5.2 e 5.3, desvelamos compreensões sobre como a BNCC-EM concebe a cultura digital. O documento, ao contemplar as tecnologias digitais, de modo geral, apresenta três dimensões: pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital. Assim, a Base do EM concede lugar de destaque à cultura digital, apresentando-a em três momentos distintos no documento: a) nas competências gerais para a Educação Básica; b) em um tópico específico denominado “As tecnologias digitais e a computação”; e c) na área de Linguagem e suas Tecnologias, detidamente na competência específica 7, e de modo particular, no componente de Língua Portuguesa, a partir dos campos de atuação social.

No que diz respeito às competências gerais para a Educação Básica, a BNCC-EM traz a competência 5, dedicada à cultura digital, possibilitando-nos compreender as TDIC como essenciais para todas as etapas da educação. Desse modo, a cultura digital pode ser lida na Base do EM como espaço movente, que perpassa por todas as competências, mesmo tendo a competência específica, e perpassa por todas as áreas do conhecimento. Além disso, a Base do EM apresenta as tecnologias digitais como um tipo de linguagem, reconhecendo-as como modificadoras das formas de comunicação e de interação.

Compreendemos que a BNCC-EM propõe o trabalho com a cultura digital a partir do que é posto na competência específica 7 para a área de Linguagem e suas Tecnologias, pondo o digital enquanto espaço de produção de linguagem, sinalizando a mobilização da linguagem em contexto digital que precisa se desenvolver a partir das dimensões técnica, crítica, criativa, ética e estética.

No que diz respeito ao tratamento da cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, observamos que a BNCC-EM já traça um perfil do aluno que “deseja” chegar ao EM, isto é, um aluno que já saiba lidar com práticas digitais, seriam os sujeitos *Zapiens* ou *ciborgues*, com um discurso de adjetivação dos estudantes em função da cultura digital. Na medida em que faz isso, também deixa subjacente uma padronização da cultura digital, o que pode ser compreendido como uma espécie de tensão, visto que propõe uma concepção de cultura digital heterogênea, dinâmica, mas, ao mesmo tempo, faz uma delimitação que pode ser vista no sentido restritivo.

No que tange aos campos de atuação social, ou seja, como a BNCC-EM organiza o ensino de Língua Portuguesa, podemos observar que, a depender do campo, a cultura digital é tratada com mais ou menos ênfase, comportando-se de modos variados, influenciando na organização e nas práticas de linguagem, consequentemente nos sujeitos que as utilizam. O campo jornalístico-midiático é posto da Base do EM como o mais produtivo para a cultura digital, que aparece como facilitadora de discussões, com usos reflexivos e discursos conflituosos, até como possibilidade para o desenvolvimento de novos gêneros discursivos, com uma interface propícia para o ensino. Em contrapartida, os campos da vida pessoal e o artístico-literário são deixados em segundo plano, não havendo uma referência direta à competência específica 7 da área de Linguagens e suas Tecnologias. Todavia, salientamos que, mesmo nesses campos, em que a Base não identifica explicitamente as TDIC, enxergamos relações claras com a cultura digital, o que nos permite afirmar que nos cinco campos de atuação social apresentados há a presença do digital.

Desse modo, vemos que a BNCC-EM apresenta a cultura digital a partir dos campos de atuação social, orientando para os usos das tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva, o que nos permite pensar em para quem a proposta com a cultura digital é destinada. Assim, chegamos à relação entre cultura digital e culturas juvenis, considerando os jovens como um dos sujeitos da escola do EM.

Nesse sentido, compreendemos que, partindo de uma concepção de juventude enquanto categoria social e construção histórica, política, cultural e ideológica, a BNCC-EM traz um discurso que apresenta os jovens não apenas como consumidores da cultura digital, mas enquanto produtores e, sobretudo, protagonistas. Assim, indica que os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, vivenciando práticas sociais de uso das diferentes linguagens e em diferentes materialidades. Tal discurso deixa subjacente que a cultura digital tem contribuído para a construção da cultura de

pares, bem como mecanismos de construção, de edificação do jovem enquanto sujeito.

Diante disso, podemos sintetizar a concepção de cultura digital levando em consideração os três eixos apresentados pela BNCC-EM, a distribuição na área de Linguagens e suas Tecnologias e no componente de Língua Portuguesa, resultando no que apresentamos na Figura 17 a seguir:

Figura 17 - Dimensões da cultura digital



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A Figura 17 nos permite ter uma visão ampla da cultura digital na BNCC-EM. Compreendemos a cultura digital como uma engrenagem responsável por conferir movimentos dialógicos à sociedade e à educação, de modo específico quando se pensa o ensino de Língua Portuguesa no EM. É com essas dimensões que entendemos a cultura digital como um fenômeno de linguagem, que imprime o caráter

de interação discursiva às culturas contemporâneas, principalmente às culturas juvenis, ao permitir trocas, compartilhamentos, diálogos e interações.

Isso posto, compreendemos que a cultura digital se torna parte da cadeia de transmissão no âmbito social e educacional, permitindo-nos estabelecer os seguintes *links*:

- a) Cultura digital ↔ linguagem, possibilitando-nos a observar que há no conceito de cultura digital subjacente às orientações da BNCC para o EM a concepção de linguagem enquanto prática social, ou seja, a Base do EM propõe um trabalho com a cultura digital a partir de uma concepção que a entende como prática de linguagem, indicando a concepção de cultura digital e a perspectiva adotada, dialogando com os estudos do Círculo de Bakhtin;
- b) Cultura digital ↔ ensino de Língua Portuguesa, permitindo-nos entender que a proposta da cultura digital na BNCC-EM pode ser orquestrada em função dos campos de atuação social, indicando como o trabalho com a cultura digital é proposto; e
- c) Cultura digital ↔ juventudes do EM, que nos autorizou desvelar diálogos entre cultura digital, culturas juvenis na educação, desvelando para quem se destina a proposta de trabalho com cultura digital no EM, isto é, para as juventudes já inseridas na cultura digital.

Diante disso, a seguir, com base no caminho trilhado em nossa investigação, tecemos nossas considerações finais, de modo a recuperar a questão de pesquisa, os objetivos pretendidos e alcançados, as perspectivas para a formação docente e as contribuições desta investigação científica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutimos em nosso capítulo histórico sobre a BNCC, a Base se apresenta como uma promessa de unidade educacional e traz um discurso orientador e normativo à Educação Básica. Construída ao longo dos anos, elaborada, (re)escrita passando por governos diferentes, a Base se apresenta como múltipla, construída por muitas vozes. É nesse sentido que compreendemos a BNCC enquanto enunciado (SILVA; XAVIER, 2021), que pode ganhar realidade concreta, materializada e significativa na medida em que integra a realidade escolar.

No que diz respeito à BNCC-EM, percebemos que a cultura digital ganha lugar de destaque, com parte do texto dedicado às tecnologias digitais a partir dos três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. No documento há também um espaço dedicado à cultura digital e as juventudes, o que nos convocou a refletir sobre para quem se destinam as orientações contidas na Base.

Diante disso, podemos construir um delineamento da BNCC-EM a partir dos questionamentos: o que é proposto pela BNCC-EM e sob qual perspectiva? Como é proposto? Para quem é proposto? De posse do perfil delineado, temos a questão que norteou a nossa investigação: como a cultura digital se faz presente no discurso da BNCC do Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias e no componente curricular de Língua Portuguesa, frente às demandas das juventudes contemporâneas?

Em função do questionamento de nossa pesquisa e das perguntas utilizadas para a elaboração do perfil da BNCC-EM, desenvolvemos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: investigar a concepção de cultura digital subjacente às orientações da BNCC-EM na área de Linguagens e suas Tecnologias e para o componente curricular de Língua Portuguesa. E os objetivos específicos: 1) identificar a concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM; 2) analisar como a BNCC-EM orienta o tratamento da cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa; e 3) desvelar a quem se destina a proposta com cultura digital na BNCC-EM, construindo *links* entre cultura digital e juventudes

Acreditamos ter respondido à questão de pesquisa por identificarmos que a cultura digital é proposta na BNCC-EM como uma manifestação de linguagem voltada aos usos sociais, apoiando-se em uma perspectiva extralinguística, que deve levar em consideração os entornos sociais, culturais e históricos, visto que é apresentada

como uma linguagem e que se tem interesse em conceber os seus usos em um exercício dialógico que valora o agir e os tons que o sujeito confere a esses usos. Nesse sentido, a BNCC-EM dialoga com os estudos da Teoria Dialógica da Linguagem desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. Além disso, trata-se de uma linguagem posta em função das demandas juvenis, proporcionando *linkagens* entre a cultura digital e as juventudes.

Quanto ao primeiro objetivo, “identificar a concepção de cultura digital subjacente à BNCC-EM”, que contempla a primeira pergunta do perfil da BNCC-EM “O que é proposto pela BNCC-EM e a partir de qual perspectiva?”, chegamos à concepção de cultura digital enquanto manifestação de linguagem voltada aos usos e que traz uma perspectiva que dialoga com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Assim, o documento apresenta subjacente uma concepção de cultura digital enquanto ponto dialógico entre linguagem, educação e juventudes. O documento reconhece a importância e a necessidade das tecnologias digitais na educação, dedicando tópicos específicos sobre tecnologias digitais.

Observamos que a BNCC-EM apresenta as tecnologias digitais a partir de três dimensões: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Essas dimensões podem ser observadas no trato com o universo digital, conduzindo-nos a perceber um discurso que ora busca unificar a cultura digital e suas práticas, sobretudo no espaço escolar, ora pretende organizar o trabalho com a cultura digital no espaço escolar a partir dos seus usos, o que aponta para a ideia de que as tecnologias digitais são compreendidas pela Base do EM como artefatos sociais, históricos e culturais.

Além disso, podemos indiciar que a cultura digital ora é apresentada como lugar de construção de linguagem ora enquanto a própria linguagem, perspectiva que dialoga com a concepção de língua enquanto interação social, permitindo a elaboração/negociação de sentidos e sistemas ideológicos e do protagonismo social, isto é, a língua em constante processo de formação que se concretiza nos enunciados.

Isso posto, compreendemos que as tecnologias digitais influenciam a linguagem e interferem em todas as dimensões dos campos de atuação social e atividade humana, pois transporta em si representações e sentidos socioculturais. Assim, podemos inferir que uma concepção de linguagem enquanto interação está subjacente ao documento como “peça-chave” na concepção de cultura digital.

A análise empreendida nos permitiu observar que a BNCC-EM estabelece diálogos com pressupostos do Círculo de Bakhtin ao se reportar como um discurso que orienta como a cultura digital interfere/influencia em dois aspectos: a) na forma de produzir e consumir cultura; e b) na concepção e mobilização de diferentes linguagens.

No que diz respeito ao segundo objetivo, “analisar como a BNCC-EM orienta o tratamento da cultura digital no âmbito do ensino de Língua Portuguesa”, podemos identificar que há uma sinalização para os campos de atuação social, contemplando, assim, a segunda pergunta do perfil da BNCC-EM: “como é proposto?”. A cultura digital é proposta dentro do componente de Língua Portuguesa a partir da organização dos campos de atuação social, com maior destaque para o campo jornalístico-midiático e menos recorrência nos campos da vida pessoal e artístico-literário.

Quanto ao terceiro objetivo, “desvelar a quem se destina a proposta com cultura digital na BNCC-EM, construindo *links* entre cultura digital e juventudes”, foi possível traçar fios, *links*, redes dialógicas com as noções de juventudes e cultura digital, respondendo, assim, à terceira pergunta do perfil da BNCC-EM: “Para quem propõe?”. Observamos que a BNCC-EM dedica dois momentos específicos para *linkar* juventudes e cultura digital no âmbito do EM: “As juventudes e o Ensino Médio” e “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”. Assim, desvelamos que a própria Base já pensa nos jovens como aqueles que vivem em constante contato com o digital, seriam os jovens *ciborgues*, entendidos em suas multiplicidade e dinamicidade, mas também a partir do que eles têm de singular.

Nesse sentido, inferimos que a BNCC-EM delinea os jovens, enquanto os sujeitos do EM, como ser-eventivo aos moldes de Bakhtin, perspectiva que dialoga com a noção de juventude como categoria social que tem seu local de pertencimento. (WEISHEIMER, 2013). Trata-se, pois, de um ser-evento que está inserido no digital, para além dos muros da escola e atravessado pelas três dimensões apresentadas pela própria Base: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

Desse modo, há na BNCC-EM um jovem projetado no espaço virtual, espaço propício para o diálogo, para a comunicação e interação, para construção e compartilhamento de conhecimentos.

Vale destacar que a Base apresenta um discurso que no EM é preciso ter um aperfeiçoamento das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, o que denota que essas práticas devem ser exploradas nas etapas anteriores ao EM, o que nem

sempre é possível diante das limitações das realidades escolares, confirmando a perspectiva de BNCC enquanto arena de tensão (REZENDE; CELESTINO, 2021).

Diante disso, recuperamos a concepção de Coscarelli e Ribeiro (2021) que leem a Base como um hipertexto e consideramos tal perspectiva para o tratamento ofertado às TDIC. Assim, compreendemos a BNCC-EM como um hipertexto por: a) *linkar* cultura e linguagem, na medida em que traz para centro o pensamento computacional, o mundo digital e a cultura digital, possibilitando-nos estabelecer diálogos, configurando-se como eixo modelador da sociedade e vetor de cultura; e b) permitir enxergar a valoração dada à linguagem ao apresentar o digital enquanto uma das diferentes formas de linguagens; e c) tornar-se parte de um recorte dialógico e, desse modo, tornar-se discurso, aproximando-se dos postulados teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin. Assim, a BNCC-EM equivale a um elo, um *link*, entre cultura digital, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino Médio e juventudes.

Dado o exposto, destacamos a relevância da pesquisa para a área de conhecimento, para a área de Ensino de línguas e formação docente no PPGLE/UFCG, permitindo leituras e compreensões acerca de um documento que, por vezes, se quer impor a todos os sujeitos da escola, mas que precisa ser estudado, debatido e analisado. Além disso, destacamos as contribuições para a formação acadêmica e para a atuação em sala de aula, visto que, de posse de reflexões sobre a Base, é possível melhor delinear a atuação enquanto professor.

Recuperando Bakhtin (2016), que elucida que todo enunciado é carregado de atitudes responsivas, destacamos que a pesquisa desenvolvida foi de grande valia para a minha formação enquanto professora e pesquisadora que tem como pano de fundo um documento normativo, com força de lei e que precisa ser estudado. A investigação me permitiu enxergar a BNCC não como um documento impositivo, mesmo que assim muitos a compreendam, mas como um documento-momento, um enunciado concreto precisa ser lido enquanto possibilidade de orientações para uma educação que tem como telas a cultura digital e as juventudes. Além disso, nos ensinou sobre a visão acerca dos sujeitos da escola, deixando-nos a orientação para sempre pensar para quem se destina o conteúdo que será trabalhado.

Em suma, esperamos não apenas ter conseguido responder, a contento, aos questionamentos acerca da cultura digital na BNCC-EM, a partir do diálogo entre cultura digital, ensino de Língua Portuguesa e juventudes, mas também ter possibilitado um espaço de debate em torno da temática em questão.

Nesse sentido, a pesquisa também sinaliza para a necessidade de formação docente que contemple as orientações presentes na BNCC-EM, pois, para que, de fato, a Base possa ser implementada como é orientado, é essencial que os professores conheçam ou saibam lê tal documento, não apenas aceitando-o passivamente, mas trazendo reflexões, críticas, para, depois, chegar em sala de aula.

Desse modo, chegaríamos a entender tanto aluno quanto professor como sujeitos da escola que estão situados na BNCC, indiciando que a BNCC-EM se destina às juventudes contemporâneas, tendo o professor como mediador, *linkando* BNCC-EM ↔ cultura digital ↔ formação docente ↔ juventudes, para entender as concepções e as práticas docentes que são convocadas nessa relação, o que nos sinaliza para trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, G. Capítulos de desmonte do ensino. In.: F, CÁSSIO; CATELLI JR. R. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 41- 44.

ARAÚJO, D. L de [et. al]. BNCC de ensino fundamental anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa: um documento caleidoscópico. **Revista Currículo e Docência**, Vol.02 | Nº. 02, 2020. P 45-65. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/view/249559/37712>. Acesso em 06 de abril de 2022.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos; SP: Pedro & João, 2020.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, posfácio, e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 de junho de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 05 de junho de 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 5/2005**, de 13 de dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 03 de junho de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 17 de novembro de 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 3 de junho de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://Presrepublica.Jusbrasil.Com.Br/Legislacao/109224/Lei-De-Diretrizes-E-Bases-Lei-9394-96>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17/02/2016.

BRASIL. **Movimento todos pela Base**. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em 14 de abril de 2022.

BRASIL. **Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)**. Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>. Acesso em 03 de junho de 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em 03 de junho de 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**-Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 3 de junho de 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,

1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em 4 de agosto de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Ementa, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília,DF, Maio de 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>. Acesso em 4 de agosto de 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-61587/plano-decenal-de-educacao-para-todos---1993-2003>. Acesso em 04 de maio de 2021.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em 07 de maio de 2021.

BRASIL. **Programa Currículo em Movimento**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=935&id=13449&option=com_content&view=article. Acesso em 03 de junho de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 25 de abril de 2022.

BRASIL. **Conferência Nacional pela Educação (CONAE)**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2021.

BRETON, D. L. Adolescência e comunicação. In.: **Juventude e cultura digital: diálogos interdisciplinares**. Belo Horizonte: Ed. Artesã, 2017, p. 15-21.

BUZATO, M. E. K (Org.). **Cultura digital e linguística aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes, 2016.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 14 janeiro. 2021.

CARA, D. Gênero na BNCC: dos ataques fundamentalistas à resistência política. In.: F, CÁSSIO; CATELLI JR. R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 59-87.

CARNEIRO, M. A. Do Ensino Médio ao Ensino *Mídia*. In.: CARNEIRO, M. A. **O nó do Ensino Médio**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 21-27.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In.: F, CÁSSIO; CATELLI JR. R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 13-39.

CELLARD, A. A análise documental. In.: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 295-316.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO; A. E. BNCC: tecnologias digitais, textos multimodais e ensino fundamental. In.: SILVA, K. A da; XAVIER, R. P. (orgs.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2021, p. 75-94.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FAVA, R. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FORMIGA, C. M. **Cultura digital e juventudes do campo: vivências no assentamento Terra Vista**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

FRANGELLA, R. O que se disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular? **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n.1, 2021.p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em 11 de junho 2022.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, 2010. p. 335-352. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em 24 de abril de 2022.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015. p. 381- 396. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em 03 de setembro de 2021.

GERHARDT, A. F. L. M. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de Português. In.: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas. SP: Pontes, 2019, p. 87- 20.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In.: **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3,1995, p. 20-29.

HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KENSKY, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In.: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 75-98.

LE GOFF, J. Documento-monumento. In.: Enciclopédia Einaudi. **Memória–História, Portugal**; Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda: 1997.

LEMOS, A. Cibercultura como território recombinante. In.: TRIVINHO, Eugênio CAZELOTO, Edilson (org). **A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2009 a, p. 38-46.

LEMOS, A. O que é a cultura digital, ou cibercultura? In.: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009 b, p. 135-149.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

LOPES, B. BNCC e o avanço neoliberal nos discursos sobre educação. In.: F, CÁSSIO; CATELLI JR. R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 45-57.

MELO, N. N. T. A. de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, 2019.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, A. N. do. **A oralidade na Base Nacional Comum Curricular de Ensino Médio: (des)montagem teórica e (re)configuração metodológica**. Dissertação

de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, 2019.

NASCIMENTO, A. N. do; ARAÚJO, D. L. de. A configuração teórica da Produção Textual na Base Nacional Comum Curricular: um olhar para a Transposição Didática. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 291-310, jun. 2020.

NASCIMENTO, A. N.; ARAÚJO, D. L. Transposição Didática sobre o Ensino de Produção Textual na BNCC. **XIV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG**, 2017.

NASCIMENTO, M. C. do. **O ensino de escrita segundo a BNCC**: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande-PB, 2018.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda. 1996, p. 9-36.

PAIS, J. M. Os jovens no mundo Ñanduti guazú: culturas digitais e conectividades culturais. In.: LIMA; N. L. de. [et al.]. **Juventude e cultura digital**: diálogos interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2017, p. 47-56.

PAJEÚ, H. M; MIOTELLO, V. Compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica nos estudos bakhtinianos. **Cadernos de Estudos Linguístico**, Campinas, v.60 n.3, set./dez. 2018. p. 775-794. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>. Acesso em 12 de maio de 2021.

PAVAN, P. D. **A cultura digital como acontecimento**: movimentos na rede dos sentidos. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na base nacional comum curricular (BNCC)**: desvelando processos de transposição didática externa. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

PEIXOTO, R.; SIQUEIRA, D. Novas tecnologias nas aulas de inglês da escola pública: entre o desejável e o possível. **Hipertextus Revista Digital**. Recife, v. 13, set. 2015. p. 65-84.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMOS, M. N. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004. p. 1-13. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23942/16915>. Acesso em 12 de abril de 2021.

RECONHECIMENTO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em 4 de agosto de 2021.

REZENDE, R. C.; CELESTINO, K. Apontamentos sobre a dimensão social da língua como competência e habilidades: uma leitura sociolinguística da BNCC-Ensino Médio. In: SILVA, K. A da; XAVIER, R. P. (orgs.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular**: Língua Portuguesa e Língua Inglesa. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2021, p. 165-180.

RIBEIRO, O. J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. – Belo Horizonte: CEALE; autêntica, 2021, p. 85-97.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 15(2), 2014. p 44-60. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em 05 de junho de 2021.

ROJO, R. H. Pedagogia dos multiletramentos na escola: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R. H; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, J; CARRANO, P; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 229-248.

SANTOS. E. P. dos. **Gênero comentário online**: Um enfoque axiológico-dialógico do estilo. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, M. D. P. da; XAVIER, M. M. A concepção de enunciado na BNCC: possibilidades dialógicas. **Revista Gatilho**. v. 21 n. 02, 2021. p. 01-22. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/35142>. Acesso em 05 abril de 2022.

SILVA, M. D. P. da; XAVIER, M. M. Os sujeitos da escola. In: ARAÚJO, D. L de (Org.). **As funções da escola** (Título provisório). Especialmente redigido para FPE 2020-1 (2021) UFCG. No Prelo.

SILVA, M. D. P. da; XAVIER, M. M. Tecnologias digitais e práticas de linguagens: para pensar a BNCC do Ensino Médio. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 23, n. 55, 2022. DOI: 10.5935/1981-4755.20220032. p. 112-129. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/28539>. Acesso em: 31 agosto de 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. 2. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, F. M. de; SANTOS, G. de F. **Velhas práticas em novos suportes?:** crenças e reflexões a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. 2º ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que língua (gens) são (des) legitimadas? In.: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas. SP: Pontes, 2019, p. 121-151.

VAZ, W. R. **A evolução da Internet 1.0 a 3.0**. 2015. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-internet-1-0-a-3-0/134074>. Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

VEEN, W.; VRAKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VIEIRA, E. F. A sociedade cibernética. **Cadernos EBAPE. BR**, vol.4 no. 2 Rio de Janeiro. Jun, 2006. p. 1-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/nDNSXbP7RMPbYn7V7LnrchM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 de maio de 2022.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenha e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: B34, 2018.

WEISHEIMER, N. [et al.]. **Sociologia da juventude**. – Curitiba: Intersaberes, (Série Por Dentro das Ciências Sociais), 2013.

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

XAVIER, M. M; SERAFIM, M. L. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.