

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: aproximações entre língua portuguesa e tecnologias para aprendizagem

Patrícia Margarida Farias Coelho

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Marcos Rogério Martins Costa

Universidade de Brasília – UnB

Adriana Barroso Azevedo

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Resumo

Neste artigo, refletimos sobre o componente curricular de Língua Portuguesa na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente publicada. Partimos da hipótese de que o uso dos aparatos digitais pode se tornar materiais didáticos eficazes no processo de ensino e aprendizagem, e que tal fato está sendo reconhecido pelos documentos oficiais publicados. Temos três objetivos, a saber: (i) discutir o conceito de *currículo* aplicado à BNCC; (ii) verificar como o documento compreende a área de Linguagens, com atenção ao componente curricular de Língua Portuguesa; (iii) discutir se esse documento atende as necessidades da área da disciplina de Língua Portuguesa no contexto dos nativos digitais (Prensky, 2001, 2012). O arcabouço teórico contempla os estudos de Bakhtin (2016; 2010), Valente (2005), Prensky (2001, 2012), Sacristán (1988), Goodson (1997), dentre outros. A metodologia utilizada é a bibliográfica em perspectiva descritiva. Os resultados confirmaram nossa hipótese na orientação desenvolvida na BNCC dentro da área de Linguagens, em específico no componente de Língua Portuguesa, demonstrando a relevância de se inserir as novas mídias no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Currículo. Educação. Língua Portuguesa.

Abstract

In the article, we reflect on the curricular component of Portuguese Language in the proposal of the recently published National Curricular Common Base (BNCC). We begin with the hypothesis that the use of digital devices can become effective teaching materials in the teaching and learning process and this is being recognized in the recently published official Education documents. We have three objectives: (i) to discuss the concept of curriculum applied to BNCC; (ii) to verify how the document includes the area of languages, with attention to the Portuguese language as a curricular component; (iii) to discuss whether this document meets the needs of the Portuguese language subject area in the context of digital natives (Prensky, 2001, 2012). The theoretical framework is the studies of Bakhtin (2016; 2010), Valente (2005), Prensky (2001, 2012), Sacristán (1988), Goodson (1997), among others. The methodology used is bibliographical in a descriptive perspective. The results confirmed our hypothesis in the orientation developed at BNCC within the Language area, specifically in the Portuguese Language component, demonstrating the relevance of inserting the new media in the teaching and learning process.

Keywords: Curriculum. Education. Portuguese language.

Introdução

Currículo é aquela série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta (Bobbit, 1918, p. 12, tradução livre).

[...] as competências e diretrizes são comuns, *os currículos são diversos* (Brasil, 2017, p. 11, grifo nosso).

Bobbit (1918) traz uma das primeiras sistematizações do conceito de currículo no âmbito da educação formal, embora esse termo já esteja presente no espaço institucional dos centros de instrução desde a Idade Média. Fazendo um levantamento do conceito, Sacristán (2013) destaca que o termo latino *curriculum*, origem da palavra *currículo*, tinha a mesma raiz de *cursus* – que originou a palavra *curso* – e de *currere* – que engendrou a expressão *carreira*. De acordo com o estudioso, na Roma Antiga já existia a expressão *cursus honorum*, que correspondia à “soma das ‘honras’ que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais [...]”. O termo era utilizado para significar *carreira*, e, por extensão, a ordenação e a representação do percurso” (Sacristán, 2013, p. 16). O *Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa* (2014) traz atualmente diversas acepções ao vocábulo *currículo*:

1. Ato de correr, corrida, curso;
2. Pequeno atalho, desvio em um caminho;
3. Programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada;
4. Documento em que se reúnem dados relativos às características pessoais, formação, experiência profissional e/ou trabalhos realizados por um candidato a emprego, atividade de autônomo, cargo específico etc.; *curriculum vitae* (Houaiss, 2014).

Neste artigo, trabalharemos especificamente com a terceira noção do vocábulo, buscando desenvolver uma discussão crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua versão final do Ensino Infantil e Ensino Fundamental publicada em dezembro de 2017 e a versão final do Ensino Médio, em 2018. Ressaltamos que existem diversas perspectivas teóricas que abordam a noção de *currículo*. Dentre elas, há aquelas que compreendem as dimensões sociais e as disputas de poder na construção do currículo, como, por exemplo, é a proposta de Apple (1991; 1982). Temos também o estudo de Chizzonti e Ponce (2012) que evidenciam que é impossível refletir sobre currículo, como objeto de estudo, sem estabelecer a sua relação com as políticas emanadas do Estado. Os pesquisadores destacam que há duas tradições históricas no País:

Na primeira concepção, a educação é monopólio estatal, está onipresente na ação do Estado, cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da

cidadania, de modo a assegurar o que se considera conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos. Na tradição republicana a oferta da educação é dever do Estado e o sistema de ensino é centralizado; na tradição de extração liberal, ele é descentralizado, cabendo ao Estado apenas supervisioná-lo, já que sua organização é proposta prioritariamente pela iniciativa privada. Estados exemplares de tradição republicana são a Inglaterra e os EUA. As duas tradições históricas geraram impactos diferentes nos currículos escolares. Na segunda metade do século XX e no XXI, em alguns países, incluindo o Brasil, que tem a sua tradição mais ligada à escola francesa, as duas tradições se encontram (ou desencontram) mais enfática e visivelmente, e geram propostas curriculares híbridas e contraditórias. A superposição das duas tradições não ocorre sem desacordos, incoerências, enfrentamentos e problemas.

Ressaltamos que essas duas concepções coexistem no território nacional, o que não significa que não haja controvérsias entre essas correntes. Não se pretende aqui enaltecer uma em detrimento/favorecimento da outra, mas evidenciar as disputas de poder existentes no processo de construção curricular. A discussão não se dá de forma isolada, desconsiderando as diversas relações de poder existentes no cenário político, econômico e social que afetam a educação (Forquin, 2008). Dessa forma, reconhecemos a necessidade de políticas educacionais que auxiliem na diminuição da fragmentação do currículo em disciplinas escolares isoladas.

Ainda que reconheçamos esse panorama sobre os estudos do currículo, a leitura bibliográfica que fazemos, neste trabalho, é outra. Propomos uma análise no sentido *stricto* do currículo, com ênfase no seu objeto e nos conteúdos. Assume-se que é relevante considerar os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem a construção curricular, conforme defende Morais (2015, p.161), pois, como enfatiza o supracitado autor, “a apropriação crítica dos saberes formais é um direito de cidadania e ferramenta na luta contra as desigualdades sociais”. O ponto de vista adotado por estudo não é negar, sublimar ou separar essa discussão do objeto de estudo, a BNCC, – o que, ressaltamos, seria impossível, uma vez que o currículo escolar é construído e aplicado em *sociedade* (no nível mais abstrato, grupo de valores, princípios, normas e, em geral, crenças e expectativas) e para a *sociedade* (no nível mais concreto, agrupamento de indivíduos constituídos como cidadãos, detentores de direitos e cumpridores de deveres). A proposta é examinar o texto da BNCC e dele extrair os componentes estruturais de dois campos: a Língua Portuguesa e as Tecnologias para Aprendizagem. É uma análise de caráter mais formal que – sem obliterar o social, mas não fazendo desse a base da discussão – retoma os constituintes e as diretrizes embasam a tessitura (linguística e metodológica) do documento oficial, a BNCC, nos dois campos supracitados.

Portanto, não almejamos discutir o contexto sociocultural que transpassa a construção da BNCC – a qual, destacamos, teve diversas versões, foi submetida a debates com diferentes grupos de especialistas e sofreu modificações de diversas amplitudes e dimensões até sua homologação definitiva. Destaca-se que existe literatura sobre o tema, como, por exemplo, os estudos críticos de Campos e Zenilde (2020) e de Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016),

os quais apontam, cada um à sua maneira, os problemas na forma como a BNCC aborda a construção do ensino e da aprendizagem, sobretudo, nos anos iniciais. Neste estudo, temos, portanto, mais interesse pelos conteúdos e suas interfaces teóricas do que pela dimensão sociopolítica do supracitado documento¹. Eis o recorte teórico do tema da BNCC proposto neste artigo.

Como a BNCC é bastante extensa e com diversas possibilidades de interpretação e leitura, atentaremos, em particular, para o componente curricular da disciplina de Língua Portuguesa, observando suas aproximações com as Tecnologias para Aprendizagem. Optamos por essas duas áreas de concentração porque elas remetem a dois cenários diferentes de constituição de um campo do saber. A Língua Portuguesa é um componente curricular obrigatório na BNCC (Brasil, 2017) em todos os níveis de formação. Além disso, é um requisito mínimo nos diversos exames, concursos e vestibulares em todo o território nacional.

A área de Tecnologias para Aprendizagem, por sua vez, representa um campo do saber recente nos currículos das escolas públicas e privadas, pois as primeiras discussões sobre o tema ocorreram na década de 1980. Somente em 1997 o governo federal criou um programa específico para expandir o uso de tecnologias no espaço escolar, intitulado *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*. Desde então, diversas foram as iniciativas e os programas federais, estaduais, municipais e de redes particulares². Temos, assim, uma área de interesse tradicionalmente estabelecida nos currículos brasileiros, a Língua Portuguesa, e uma outra que está sendo paulatinamente inserida, a de Tecnologias para Aprendizagem.

A partir dessas duas áreas, traçamos a seguinte hipótese a ser investigada neste estudo: os aparatos digitais podem se tornar materiais didáticos eficazes no processo de ensino e aprendizagem, fato que está sendo reconhecido pelos documentos oficiais publicados recentemente, em particular a BNCC. Para explorar essa hipótese, sustentamos três objetivos: (i) discutir o conceito de *currículo* aplicado à BNCC, com ênfase nas competências e nas habilidades propostas pela própria base; (ii) verificar como o documento compreende a área de Linguagens, com atenção ao componente curricular de Língua Portuguesa; (iii) discutir se esse documento atende as necessidades da área de disciplina de Língua Portuguesa no contexto dos nativos digitais (Prensky, 2001, 2012)³. A utilização desse documento como *corpus* desta pesquisa justifica-se pela interferência contundente nas práticas, na formação e na consolidação dos currículos em âmbito nacional. Além disso, esse documento foi recém-lançado e precisa da apreciação crítica por parte dos pesquisadores e da comunidade acadêmica de modo geral.

Como arcabouço teórico para este estudo, ressaltamos que existem diversos trabalhos que se debruçam sobre a temática da BNCC nas dimensões que escolhemos. O estudo de Soares e Procasko (2018) investiga, por exemplo, a inserção da tecnologia no Ensino Fundamental e, durante a análise, faz uma breve incursão na proposta teórico-metodológica da BNCC. Azevedo e Damasceno (2017), por sua vez, observam os desafios da BNCC no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Básico. Já Mello e Sudbrack (2019) discutem os caminhos da Educação Infantil de 1988 até a publicação da BNCC. O diferencial de nossa proposta é que abrangemos os três prismas estudados separadamente pelos autores

supracitados, possibilitando, assim, uma visão panorâmica do ensino de Língua Portuguesa e da Tecnologia Educacional a partir das orientações da BNCC, publicadas em 2017.

Para tanto, retomamos as pesquisas da área do currículo com as propostas de Bakhtin (2016; 2010), Sacristán (1988, 2013) e Goodson (1997), e do campo das novas mídias com as investigações de Prensky (2001, 2012), Valente (2005, 2016), Coelho, Costa e Mattar (2018), respeitando a epistemologia de cada disciplina. Temos, assim, uma perspectiva interdisciplinar para tratar do tema, pois compreendemos que um mesmo objeto pode ser apreendido de diversas maneiras. Por isso, abrindo o horizonte para mais de uma abordagem teórica, possibilitamos – quando aceitamos as limitações e as fronteiras de cada teoria/método – encontrar respostas mais condizentes aos fenômenos complexos que tratamos, sem com isso reduzi-los a um viés, nem os dissolver em diversos prismas teóricos, de forma aleatória.

A metodologia adotada é a bibliográfica em perspectiva descritiva, visto que pretendemos salientar os principais pontos do documento selecionado a partir das orientações para o componente curricular de Língua Portuguesa, compreendendo como o uso das tecnologias é abordado nesse documento. Salientamos que este não é um estudo exaustivo e que, portanto, também possui um caráter exploratório, uma vez que o documento investigado foi publicado há pouco tempo em sua versão final e, portanto, possui pouco material bibliográfico. Esse foi outro fator que nos motivou a pesquisá-lo.

Metodologicamente, segmentamos este artigo em três tópicos. No primeiro, apresentamos o contexto de emergência da BNCC, traçando os fatores contextuais e legais que o sustentam, discutindo, ainda, qual é o conceito de *currículo* que predomina neste documento. Em seguida, faremos uma exploração sobre o componente curricular de Língua Portuguesa inserido na área de Linguagens da BNCC (Brasil, 2017). Nesse segundo tópico, nossa atenção estará centrada no Ensino Fundamental (1º a 9º ano), que representa, por ora, a etapa em que o componente escolhido, a Língua Portuguesa, encontra-se adequadamente explicitado. Ressaltamos que, no Ensino Infantil, o processo de alfabetização ainda é precário e compromete o desenvolvimento de atividades mais complexas de uso da língua(gem). No que se refere ao Ensino Médio, o documento consultado para este estudo não possui o detalhamento relativo a essa etapa, pois, como explica o documento,

Durante o processo de elaboração da versão da BNCC encaminhada para apreciação do CNE em 6 de abril de 2017, a estrutura do Ensino Médio foi significativamente alterada por força da Medida Provisória nº 446, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em virtude da magnitude dessa mudança, e tendo em vista não adiar a discussão e a aprovação da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o Ministério da Educação decidiu postergar a elaboração – e posterior envio ao CNE – do documento relativo ao Ensino Médio, que se assentará sobre os mesmos princípios legais e pedagógicos inscritos neste documento, respeitando-se as especificidades dessa etapa e de seu alunado (Brasil, 2017, p. 23).

No terceiro tópico, discutiremos como o uso das tecnologias é pensado nesse documento, debatendo, em específico, como este vem sendo acolhido no componente de Língua Portuguesa. Eis a proposta teórico-metodológica a ser percorrida neste trabalho.

1. Contexto(s) de produção da BNCC

O currículo não é uma organização fixa, imutável e a-histórica. Longe disso, é uma estrutura aberta aos fenômenos sociais, culturais e historicamente marcados. Por isso, o currículo sofre transformações no decorrer do tempo. Conforme explica Silva (1997), o currículo não pode ser entendido como um produto, mas

pode ser visto como uma prática de significação O currículo também pode ser visto como um texto, uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso, pode ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura é, sobretudo, uma prática produtiva (Silva, 1997, p. 13).

Como se apreende, o currículo representa uma construção, pois é a comunidade escolar que o desenvolve. Partindo desse prisma, acolhemos as propostas do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) e do Círculo de estudiosos no qual ele participava. Nessa corrente de pensamento, a linguagem não é considerada apenas um meio de comunicação, mas a maneira de ser e de habitar do homem em sua interação viva com seus pares. Disso decorre o conceito de dialogismo, que não é a mera interação face a face, mas o princípio de se voltar para o outro, que ocorre em toda e qualquer manifestação humana.

De acordo com o pensador russo, temos o *mundo da cultura* e o *mundo da vida*. No mundo da cultura, objetiva-se "o ato da atividade de cada um" (Bakhtin, 2010, p. 43); já, no mundo da vida, os atos são, singulares, únicos e irrepetíveis. Na perspectiva da filosofia bakhtiniana, esses dois mundos se confrontam e são impenetráveis entre si, todavia, "[...] somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos" (Bakhtin, 2010, p. 43).

É nesse sentido de construção do pensamento teórico e estético que não esvazia o sujeito de suas singularidades que o pensamento bakhtiniano é retomado pelos estudiosos do campo da Educação, como verificamos nos trabalhos de Rojo e Moura (2012), Valente (2005) e Silva (1997); e na própria proposta teórico metodológica da BNCC.

A principal contribuição bakhtiniana recuperada pelo campo da Educação é o conceito de *gênero do discurso*. Essa noção propõe que um gênero é um enunciado relativamente estável e, como tal, sempre é e não é o mesmo (cf. Bakhtin, 2016). Em outras palavras, são resguardadas uma temática, uma estrutura composicional e um estilo que podem ser reproduzidos, mas que também podem ser modificados com o tempo e com as intervenções de cada autor-criador. Eis uma proposta de ensino-aprendizagem que não cerceia a

criatividade do aluno (*mundo da vida*), mas que também não esvazia os conteúdos escolares de sua herança cultural (*mundo da cultura*).

Outra vertente que pode ser acolhida quando se trata de currículo é aquela proposta por Sacristán (1998). Este teórico observa o espaço escolar em seus diversos e distintos grupos sociais, compreendendo as (inter)ações entre eles, desde as políticas públicas vigentes até a troca de saberes entre aluno e professor. Como explica Sacristán (1988, p. 4, grifos do autor),

[...] se o *currículo* é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade, é necessário analisar a estrutura da prática onde ela é incorporada. Uma prática que responde não só às exigências curriculares, sem dúvida, senão profundamente enraizada em algumas coordenadas prévias a qualquer *currículo* e intenção do professor. Por tudo isso, faz sentido a análise da estrutura da prática a partir da perspectiva do currículo concebido como um processo em ação. É agora o momento da análise decisiva da *prática pedagógica* na qual se projetam todas as determinações do *sistema curricular*, onde ocorrem os processos de deliberação e onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos destinatários mais diretos dos mesmos: professores e alunos (tradução livre)⁴.

Como podemos observar, o conceito de *currículo* é (re)pensado nas teorias contemporâneas como uma estrutura associada ao contexto social. Ainda na contemporaneidade Kenski (2007), outra pesquisadora que se propõe a refletir sobre o currículo, enfatiza sobre os desafios emergentes do século XXI, com as mudanças introduzidas na sociedade, e, conseqüentemente no currículo *com e pela* incorporação das tecnologias digitais na escola, uma vez que, os aparatos digitais representam uma nova forma de pensar o conteúdo e a didática do professor (Costa, Coelho e Tavares 2020). Pérez Gómez (2012, p. 192, tradução livre) complementando as ideias da autora sobre a relação de *Currículo e tecnologias digitais* afirma que “Um currículo assim entendido é mais um itinerário de experiências transformadoras do que uma listagem de conteúdos. Nesse itinerário os aprendentes exploram o que são, o que não são e o que desejam ser”. Temos assim um currículo mais dinâmico e interativo.

Há também pesquisadores brasileiros, como, por exemplo, Moreira e Silva (1997, p. 28), que defendem que “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Para esses pesquisadores (1997) o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, uma vez que, como defende Santos e Casali (2009, p. 209) “o currículo se torna um terreno propício para a transformação – ou manutenção – das relações de poder e, portanto, das mudanças sociais”.

Dessa forma, Santos e Casali (2009) destacam que o currículo está diretamente relacionado a formação dos alunos e dos professores, e trazem *sempre* uma ideologia, uma cultura e um poder que representa uma realidade histórica e social que reflete as lutas de poder, de interesse, de conflitos simbólicos e culturais que revelam juízos de valor concretizados no currículo. Temos também a vertente que defende o currículo por competência. Chizzotti e Casali (2012, p. 15) explicam que o conceito de currículo por competência:

passou a ser tomado como um novo paradigma normativo para as políticas educacionais a serem desenvolvidas nos países-membros da OCDE, sendo também progressivamente reconhecido como válido fora dela. Os sistemas de educação e formação deveriam adaptar-se às demandas da sociedade da informação e definir as novas habilidades e a maneira de integrá-las no currículo.

O currículo baseado em competência busca desenvolver, principalmente, (i) a língua materna, (ii) a língua estrangeira, (iii) a competência em matemática, (iv) as ciências e as tecnologia (cultura digital). O intuito é de romper com a tradição do século XX, que apresentava o currículo dividido em conteúdos e disciplinas, como se eles não dialogassem e interagissem. A proposta mais contemporânea busca a inter e multidisciplinaridade, combinando temas, princípios e valores sociais e culturais.

Goodson (1997, p. 44), outro estudioso do currículo, explica que “os grupos organizados em torno de disciplinas desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação”, e é esse o tempo que estamos vivenciando, principalmente depois do advento das novas mídias e da popularização da internet no Brasil. Por exemplo, a presença de *smartphones* nos domicílios brasileiros cresce a cada ano, pois esse indicador passou de 92,3% para 92,7% entre 2016 e 2017 (IBGE, 2017, p. 79)⁵. Destaca-se que a popularização dos *smartphones* e do acesso à internet – este último, conforme a mesma pesquisa (IBGE, 2017, p. 79), está presente em 67,9% das residências – vem influenciando a maneira como o brasileiro consome informação e entretenimento e, conseqüentemente, nos processos de aprendizagem, porque as disciplinas escolares, em maior ou menor grau, também são interseccionadas pela(s) cultura(s) e pela(s) política(s) do país em que estão sendo ensinadas e do mundo, devido ao fenômeno da globalização no campo da educação⁶. Goodson (1997) desenvolve esse raciocínio:

[...] as próprias disciplinas escolares são aspectos de um movimento mundial que moderniza os currículos escolares em torno de temas disciplinares: cada disciplina tem, assim, um vasto contexto cultural, [...] influenciado pela cultura política dos diferentes países e contextos (Goodson, 1997, p. 44-45).

Partindo dessas concepções de currículo, passamos a deslindar o contexto de produção da BNCC (Brasil, 2017). Começamos pela BNCC (Brasil, 2017), em específico ao que concerne ao Ensino Fundamental, que cobre do 1º ao 9º ano, atendendo crianças a partir dos seis anos de idade. Esse currículo foi construído nacionalmente e seu objetivo principal é ser uma orientação geral para o desenvolvimento dos conteúdos no Ensino Fundamental, garantindo certo equilíbrio entre os entes federativos. É um documento que possui legitimidade e previsão de existência desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁷, em 1996, conforme se pode conferir no seu 26º artigo:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter *base nacional comum*, a ser complementada, em cada

sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, grifo nosso).

Essa *base nacional comum* também estava prevista em outros documentos oficiais anteriores à LDBEN, como na *Constituição Federal*, de 1988, e no *Plano Nacional de Educação*, de 2014. A *Carta Magna*, em seu artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2012, p. 123).

A *Constituição Federal* (Brasil, 2012) reconhece, portanto, que a educação, como direito fundamental, não é apenas papel do Estado, mas um direito compartilhado entre Estado, família e sociedade – esse dispositivo legal confirma o que discutimos a partir de Sacristán (1988). Para atender às três finalidades destacadas (pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) dentro do escopo da educação escolar, esse documento já determinava, em seu artigo 210, que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 2012, p. 124). E a LDBEN, mais tarde, em 1996, compreende que, além dos conteúdos mínimos previstos em uma base curricular comum, deve existir também uma “parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996) – atestando, assim, o que discutimos com as reflexões de Goodson (1997).

Por isso, quando a LDBEN propõe uma base curricular comum complementada por uma parte diversificada, temos a emergência de outra compreensão de currículo, no sentido de que a definição das aprendizagens não está presa a um conjunto fixo, imutável e previamente estabelecido de conteúdos, como na Antiguidade Clássica, mas associada a competências e diretrizes comuns, como se propõe na perspectiva contemporânea – conforme vimos a partir dos gêneros do discurso, subsidiada pela filosofia bakhtiniana, e a interação conteúdo e processo de aprendizagem, defendida por Sacristán (1988) e Goodson (1997). Partindo desses marcos legais, a BNCC enfatiza que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (Brasil, 2017, p. 11), o que corrobora sua afinidade com as tendências teóricas citadas.

Em 2014, foi publicada a Lei nº 13.005/2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse documento, reiterou-se a necessidade já prevista na *Constituição Federal* e na LDBEN de se ratificar uma base curricular comum, não só para o Ensino Fundamental, mas também para o Ensino Médio⁸:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a

base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Esses três documentos juntos, *Constituição Federal* (Brasil, 2012), LDBEN (BRASIL, 1996) e PNE (Brasil, 2014), formam os principais marcos legais que sustentam a legitimidade da BNCC (Brasil, 2017). Destaca-se, ainda, que ocorreram diversas consultas públicas empreendidas entre 2000 e 2015, que tomavam como referências diversas reformas curriculares propostas nos últimos anos em várias regiões do Brasil e também em outras nações, conforme Mello e Sudbrack (2019).

Conforme Soares e Procasko (2018), foi entre esse processo de diálogo e de distintos encaminhamentos que a BNCC ficou transitando desde os anos finais da década de 1990 até 2017, recebendo críticas, reformulações e reivindicações de especialistas de cada área do conhecimento, de profissionais de ensino e da sociedade civil como um todo. Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e, então, enviou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa última etapa, o documento pôde mais uma vez receber novas sugestões para o seu aprimoramento. Para tanto, foram realizadas audiências públicas nas cinco regiões do País, contando com a ampla participação da sociedade em seus mais distintos segmentos de atuação. Então, finalmente, a versão final da BNCC para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e encontra-se disponível no Portal do MEC⁹.

A BNCC organiza o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento, a saber: linguagens, matemática, ciências naturais, ciências humanas e ensino religioso. Essas áreas são propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) indicando, no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (Brasil, 2010). Embora possam reunir distintos componentes curriculares, como a área de *Linguagens*, que agrêmia *Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa*¹⁰, essas áreas conservam os saberes próprios e suas especificidades, construídos e sistematizados dentro de cada componente curricular. Podemos observar a distribuição dessas áreas e seus respectivos componentes na figura a seguir:

Figura 1. Competências gerais da Educação Básica da BNCC (BRASIL, 2017)



Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 27).

Em cada apresentação de área, o texto da BNCC explica e discute o papel fundamental da escola na formação integral dos alunos, seja durante os anos iniciais, seja nos anos finais do Ensino Fundamental. Busca-se articular os conhecimentos das cinco áreas, adequando-os às idades dos alunos, bem como às especificidades de cada componente curricular. Outro ponto fulcral do documento é considerar as características socioculturais do

alunado, bem como de sua comunidade, o que reafirma o compromisso desse documento com o conceito de currículo mais flexível, atento às necessidades e demandas pedagógicas das diferentes fases da escolarização do indivíduo. Novamente, o pensamento de Bakhtin (2016; 2010), Sacristán (1988) e Goodson (1997) – respeitando as singularidades de cada estudioso – faz sentido na construção do currículo proposta na e pela BNCC (Brasil, 2017). A Figura 2 ilustra como a BNCC propõe a organização de competências gerais em cada área da educação básica:

Figura 2. Organização das competências gerais na proposta da BNCC (Brasil, 2017)



Fonte: BNCC (Brasil, 2017, p. 28).

A partir da Figura 2, depreende-se que cada área de conhecimento possui competências específicas de área. O desenvolvimento dessas competências não é pensado para um curto prazo, mas para ser trabalhado ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Em geral, o documento explicita dez competências gerais para cada área. Nas áreas que têm mais de um componente curricular (como é o caso de Linguagens e de Ciências Humanas), são definidas ainda competências específicas para cada um dos componentes curriculares – esse é o caso de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História. E, novamente, essas competências são pensadas para serem desenvolvidas ao longo de toda a etapa de escolarização do Ensino Fundamental.

Compreendemos, assim, que as competências específicas oportunizam articulações entre as áreas. Há uma articulação horizontal, pois cada componente curricular possui suas próprias competências que podem dialogar com as dos outros componentes da mesma área ou com os de outra área, ou ainda, com as competências de outras áreas. E existe uma articulação vertical, pois pode ser promovida uma progressão entre os anos de escolarização, principalmente na continuidade e/ou passagem do *Ensino Fundamental – Anos Iniciais* para o *Ensino Fundamental – Anos Finais*. Assim, fica muito mais fácil promover a interdisciplinaridade entre as áreas e os componentes (articulação horizontal), bem como favorecer a formação contínua (articulação vertical).

O conjunto de habilidades proposto para cada componente é um dos modos de garantir o desenvolvimento das competências específicas. Essas habilidades foram pensadas dentro da proposta do documento por meio das relações que o alunado tem com os diferentes objetos de conhecimento, “entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (Brasil, 2017, p. 28). E eles não estão soltos, mas são organizados em unidades temáticas, como explica a BNCC:

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades [...] (Brasil, 2017, p. 29).

Como se apreende, as unidades temáticas são desenvolvidas a partir das especificidades de cada componente curricular. Essa adequação de conteúdos, conceitos e processos, prevista em cada objeto de conhecimento, é fundamental para dar flexibilidade ao modelo de ensino e aprendizagem proposto no documento, uma vez que cada objeto de conhecimento poderá acolher distintos conteúdos – promovendo, aqui, a interdisciplinaridade –, diferentes conceitos – difundindo uma gama maior de perspectivas sobre o saber – e, por fim, variados processos – favorecendo um conjunto mais amplo de práticas pedagógicas. Essas são contribuições que a BNCC traz na organização de cada área. Para entender como, de fato,

a organização se efetua, no próximo tópico iremos discutir o componente curricular de Língua Portuguesa.

2. Área de Linguagens

Antes de darmos início nesse tópico, gostaríamos de ressaltar que durante o processo de construção do documento, BNCC, e de suas diferentes versões, existiram debates e disputas que envolveram diferentes atores e interesses nesse processo, como, por exemplo, as pesquisas de Aguiar (2018); Souza, Sousa, Aragão (2020) e Bessa e Alves (2020), e, que defendem as questões controversas sobre as relações de poder existentes no documento. Embora esse contexto faça parte do desenvolvimento da BNCC, *reiteramos*, que esse não é o foco de nossa pesquisa, mas reconhecemos que há produções de estudiosos do campo do currículo que tratam de analisar essas questões, como as supracitas, no entanto, para essa pesquisa não nos debruçaremos a refletir sobre esse viés.

Dessa forma, como já visto, o componente curricular de Língua Portuguesa é inserido pela BNCC (Brasil, 2017) na área de Linguagens. Essa área abriga, ainda, mais três outros componentes: Arte, Educação Física e, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Língua Estrangeira, cuja sugestão é a Língua Inglesa. Na parte específica de Língua Portuguesa, o documento prevê que os estudantes participem de práticas de linguagem diversificadas que lhes permitam “ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (Brasil, 2017, p. 61). Depreende-se, com isso, que a perspectiva que rege o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa – e que também se encontra amparado nas outras áreas e componentes – é a da formação continuada, na qual os valores e as aprendizagens do Ensino Fundamental I não sejam descartados à revelia ou menosprezados frente ao do Ensino Fundamental II, mas sejam considerados e (re)utilizados na formação contínua do educando.

Outro ponto a ser destacado é que as linguagens, “antes articuladas, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar” (Brasil, 2017, p. 61). Essa mudança de nomeação não é somente terminológica, mas fundamenta e promove, no seio da estruturação dos saberes e das práticas organizadas pela BNCC (Brasil, 2017), um aspecto dinâmico e transformador para os conteúdos agremiados em cada componente curricular e para aqueles que integram, de forma interdisciplinar, a área de Linguagens. Essa é outra característica do documento, ou seja, sustentar a singularidade de cada componente, sem, com isso, isolar as potencialidades de interlocução entre os saberes.

Os componentes curriculares previstos para os anos iniciais do Ensino Fundamental enfatizam diferentes práticas, principalmente relacionadas à alfabetização e ao aprofundamento do processo de multiletramento. Ressaltamos que a alfabetização vai muito além da aquisição do código da língua, pois é um processo que envolve o uso da língua e suas várias formas de registro. Além disso, o conceito de *multiletramentos*, conforme defendem Rojo e Moura (2012), não se sustenta na possibilidade de letramentos múltiplos, que preveem a multiplicidade e a variedade de práticas letradas reconhecidas ou não pelas

sociedades. Os autores argumentam que o termo *multiletramento* resgata “dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 13). Esse é perfil presente tanto no componente de Língua Portuguesa quanto nos demais componentes de Linguagens e em outras áreas. Observem como o documento organiza a construção da aprendizagem nos anos iniciais:

Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 13).

É um caminho que vai da alfabetização para os multiletramentos, dando cada vez mais autonomia para o alunado intervir em sua própria aprendizagem. É uma imagem de aluno capaz de refletir e agir em seu meio. Nota-se, com isso, que o eixo da aprendizagem – outrora concentrado no professor – é deslocado para a (inter)ação. Os conteúdos são *parte da aprendizagem* e não *toda a aprendizagem*. Eis um dos avanços que a BNCC (Brasil, 2017) traz quando pensa o processo de ensino e aprendizagem da linguagem para além da alfabetização e do letramento superficiais, isto é, da cultura do *ler e escrever basta*. Prevê-se, agora, ler o mundo, e escrever em diferentes e distintas linguagens.

Destaca-se, ainda, um viés multicultural presente no documento. Esse prisma amplia as possibilidades de construção do conhecimento. Podemos afirmar que a BNCC (Brasil, 2017) traz um olhar globalizado no sentido de que amplia as fronteiras da cultura para além do nacionalismo exacerbado. Lembremos que o tom ufanista era característico de outros documentos normativos das políticas públicas educacionais no Brasil, principalmente durante o regime militar¹¹. Por isso, a presença do multiculturalismo na BNCC (Brasil, 2017) é um ponto a ser satisfatoriamente salientado.

Os componentes curriculares referentes aos anos finais do Ensino Fundamental têm como proposta expandir as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais, incluindo na área de Linguagens a Língua Estrangeira. “Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (Brasil, 2017, p. 61). Essa expansão, como já delineamos, recupera os conteúdos já apre(e)ndidos e estimula sua inter-relação com os outros saberes previstos para os anos finais (8º e 9º anos) no componente de Língua Portuguesa. Uma consideração a se fazer é que o documento, para sustentar essa expansão, enfatiza ser preciso o aprofundamento da reflexão crítica, partindo de uma concepção biológica de que, com uma faixa etária maior, o indivíduo tem maior capacidade de abstração:

É importante considerar, também, o aprofundamento da *reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração*

dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (Brasil, 2017, p. 62, grifo nosso).

Embora o documento saliente que a dimensão analítica deve ser pensada como uma *proposta* e não como um *fim*, é discutível relacionar de forma *direta* e *certa* a reflexão crítica com a faixa etária com base na premissa de proporcionalidade: quanto maior for a idade do indivíduo, maior será sua capacidade de abstração. Em *La Imaginación y el Arte en la Infancia*, Vygotsky (1987) discute que a imaginação surge na criança como uma atividade que combina e cria, simultaneamente. Bem semelhante à memória – que é compreendida pelo estudioso como uma atividade reprodutora e de conservação de experiências passadas –, a imaginação pode ser entendida por meio da plasticidade de nossa substância nervosa, que possui a capacidade de se adaptar e armazenar as marcas de suas modificações. A possibilidade de recombinar fatos, imagens já vividas e impressões caracteriza a imaginação e lhe dá a capacidade criadora, na perspectiva vygotskiana. Esse modo de pensar a imaginação aborda também o distanciamento do imediatamente percebido e a possibilidade de resgatar o anteriormente percebido. Por isso, apropriando-se dessa reflexão de Vygotsky (1987), podemos concluir que a capacidade de abstração se relaciona muito mais ao desenvolvimento do imaginário do indivíduo do que propriamente a sua faixa etária. Com isso, não estamos afirmando que a faixa etária não influencia na maior ou menor capacidade de abstração, mas que esse não é um fator exclusivo, pois a imaginação, uma vez que pode combinar e criar fatos, imagens vividas e impressões (Vygotsky, 1987), torna-se um fator fundante na capacidade de simbolização do indivíduo, seja na infância, seja nas demais fases da vida, contribuindo, assim, no aprofundamento ou não da capacidade de abstração. Portanto, essa proporcionalidade na faixa etária e capacidade de abstração apropriada pela BNCC (Brasil, 2017) precisa ser relativizada para que, então, a dimensão analítica não seja um fim biológico, mas uma proposta em construção ao longo da vida, a qual, aliás, tende a ser mais longa que o processo de escolarização, na maioria dos casos.

Essas premissas de formação continuada, de expansão do conhecimento, de multiculturalismo e de multiletramentos, impressas na proposta da BNCC (Brasil, 2017), subsidiam, por sua vez, uma concepção mais ampla de linguagem. Segundo o documento, as linguagens devem ser compreendidas por meio da construção humana, histórica, social e cultural. Essa perspectiva sobre a linguagem está presente em documentos ulteriores à BNCC (Brasil, 2017). Por exemplo, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Língua Portuguesa, entende-se que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Nota-se, assim, que tanto os PCN (Brasil, 1998) quanto a BNCC (Brasil, 2017) compreendem teoricamente a linguagem por meio de um viés enunciativo-discursivo, isto é, cada ato de

linguagem é constituído por estruturas linguísticas e atravessado por fatores históricos, sociais e culturais.

Esse arcabouço teórico apropriado pela BNCC (Brasil, 2017) dá fomento às seis competências específicas da área de linguagens:

1. Reconhecer e valorizar como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 65).

Essas seis competências abordam as diferentes realidades e dimensões sociais (competência 1), os distintos campos de atuação humana (competência 2), as diversas linguagens (competência 3), os variados pontos de vista (competência 4), o senso estético (competência 5) e a apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva (competência 6). Temos, assim, quatro competências que tentam abranger o maior número de possibilidades de usos e manifestações das diferentes linguagens humanas (competências 1, 2, 3 e 4). A competência 5 rediscute o senso estético a partir do respeito à diversidade. A competência 6 será colocada em discussão no próximo tópico, pois ela aborda as tecnologias da aprendizagem com enfoque nas mídias digitais.

3. Língua Portuguesa e Tecnologias para Aprendizagem: desafios e perspectivas

O componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC (Brasil, 2017), desde o seu parágrafo inicial, expõe que pretende trabalhar, lado a lado, com as Tecnologias para Aprendizagem que são tratadas no documento com a terminologia *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação* (TDIC), como podemos observar no excerto a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2017, p. 65).

Essas transformações das práticas da linguagem são apreendidas e interpretadas por estudiosos no mundo todo sob diferentes ângulos teórico-metodológicos. Dentre eles, trazemos à luz a proposta de Prensky (2001). De acordo com esse estudioso, existem aqueles que nasceram já inseridos na cultura digital, com acesso direto desde a tenra idade aos aparatos das mídias digitais e sua respectiva cultura digital. Prensky (2001) chamou-os *nativos digitais*. Há, por outro lado, “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de suas vidas, ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia, são, e sempre serão, comparados a eles, sendo chamados *imigrantes digitais*” (Prensky, 2001, p. 1-2, tradução livre e grifo do autor)¹². Baseados nessa categorização de Prensky (2001), Coelho, Costa e Mattar (2018) propõem uma gradação escalar para imigrantes e nativos digitais:

Prensky (2001) foi muito criticado por estabelecer a divisão entre *nativos digitais* e *imigrantes digitais*. Todavia, essa oposição foi importante para que pudéssemos estabelecer uma reflexão sobre as diferenças comportamentais e culturais entre gerações, ainda que em um primeiro momento de investigação. Posteriormente, o próprio Prensky repensa nessa divisão e propõe o conceito de *sabedoria digital* (Prensky, 2012), que é independente da data de nascimento¹³. É a partir desse conceito que propomos uma gradação escalar da categoria: *nativos digitais* vs. *imigrantes digitais* (Coelho, Costa e Mattar, 2018, p. 11).

Conforme Coelho, Costa e Mattar (2018), os conceitos de imigrantes e de nativos digitais indicam dois horizontes em que os indivíduos podem se aproximar inteligível e sensivelmente, podendo realizar, ao longo da vida, diversos percursos. Como explicam os pesquisadores, o sujeito “pode estar minimamente inserido na cultura digital e, depois, interagir com os aparelhos digitais e, então, participar ativamente dessa cultura”; ou, “contrariamente, ele pode ter nascido na Era Digital, fazer uso esporádico dos aparatos tecnológicos e não ser necessariamente um adepto das novas mídias” (Coelho; Costa; Mattar, 2018, p. 13). Por meio dessa proposta, as categorias de imigrantes e de nativos digitais de Prensky (2001) podem ser compreendidas dentro do escopo das diversas possibilidades de

interação, sendo as emoções e as sensações de cada sujeito analisadas na interação homem-máquina.

Em outras formulações teóricas, as emoções não são consideradas no processo de ensino e aprendizagem. Nas teorias da aprendizagem, apropriando-se de uma corrente racionalista, dá-se, majoritariamente, atenção às ações cognitivas dos indivíduos. Contemporaneamente, vivenciamos nelas um renascimento dos afetos e das emoções, pois, como afirmam Chibás e Braz (2012, p. 97),

[...] atualmente o que entendemos como fenômenos emocionais e afetivos são, em suas mais diversas variantes, os que sinalizam o valor dos objetos, fenômenos e situações que rodeiam ao sujeito cognocente, distinguindo-os não só quanto a uma valoração no *continuum* positivo-negativo ou agradável-desagradável, mas sim, além disso, diferenciando os distintos objetos, situações e ideias, de acordo com sua importância e significação para o indivíduo. Isto é, contribuem à formulação de um sentido pessoal ou individual dos diferentes significados (leia-se conhecimentos e habilidades, assim como qualidades pessoais), das quais o sujeito se apropria ou constrói, individualmente ou através de outros. De acordo com esta valoração afetiva ou significado pessoal do que lhe rodeia, estrutura-se o comportamento do educando.

Ao adotar as tecnologias da aprendizagem, devemos entendê-las tanto em seus aspectos técnicos e cognitivos quanto em sua interação afetiva com os educandos, buscando, com isso, envolver o processo de ensino e aprendizagem pela valoração afetiva de cada educando e não apenas dos instrumentos utilizados. O componente de Língua Portuguesa traz em uma de suas notas de rodapé a seguinte exposição metalinguística:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral (Brasil, 2017, p. 67).

Nota-se que o documento tem consciência de que a articulação de “novos letramentos” e da “cultura digital” ao currículo “é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (Brasil, 2017, p. 67). Por isso, é explicitado com mais detalhes o que consideram cultura digital:

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação], articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. De igual forma, procurou-se contemplar formas de expressão das culturas juvenis, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo

e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, *slides* de apresentação que simulem um *game* ou em formatos de apresentação dados por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis (Brasil, 2017, p. 67).

Como se vê, as tecnologias da aprendizagem e a cultura digital são tratadas de forma transversal na proposta do componente de Língua Portuguesa da BNCC (Brasil, 2017). Para isso, o documento entende que a cultura digital e as suas tecnologias devem emergir das próprias “formas de expressão das culturas juvenis”, as quais, segundo o viés teórico do documento, “estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico/midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa” (Brasil, 2017, p. 69). Essas formas de expressão das culturas juvenis são desenvolvidas no componente de Língua Portuguesa a partir dos textos. É por essa razão que a centralidade de trabalho do componente curricular de Língua Portuguesa na proposta da BNCC (Brasil, 2017) é o texto:

Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 65, grifo do autor).

Esse trecho segmenta os modos de uso do texto privilegiados pela BNCC (Brasil, 2017). O documento reafirma a sua orientação teórica subsidiada na *vertente enunciativo-discursiva* que, como salientamos, examina as estruturas linguísticas de cada ato de linguagem, tanto quanto suas inter-relações históricas, sociais e culturais. Outra proposta pedagógica adotada e promovida no documento é *relacionar os textos*, isto é, ao invés de tratar de um texto único, como se fazia outrora a partir da adoção de um texto-modelo, propõe-se comparar, distinguir, diferenciar as características de um texto baseados em suas semelhanças e diferenças com outros textos. O *contexto de produção de cada texto* é outro fator contemplado pelas práticas pedagógicas difundidas pela BNCC (Brasil, 2017). As *habilidades e os usos significativos* são limiares que norteiam os processos de ensino e aprendizagem vislumbrados a partir dos currículos comuns formulados pelo documento. As três atividades salientadas (leitura, escuta e produção de textos) compõem os eixos adotados pela BNCC (Brasil, 2017), a saber:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: *oralidade*, *leitura/escuta*, *produção* (escrita e multissemiótica) e *análise linguística/semiótica* (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre

os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2017, p. 69, grifo nosso).

Como podemos observar, os quatro eixos adotados pela BNCC (2017) para tratar as práticas de linguagem entendem o texto para além da organização linguística, como fica explícito no eixo de análise linguística/semiótica. Isso nos leva a refletir sobre a noção de texto que, conforme explica Fiorin (1995), possui pelo menos duas interpretações e precisa ser repensado para além da organização da frase:

As diferentes teorias do discurso, que surgiram a partir do momento em que a Linguística, depois de ter como objetos teóricos o sistema e a competência, começa a preocupar-se com fatos que não estavam abarcados por eles, como, por exemplo, o uso linguístico e as relações da utilização concreta da linguagem com o contexto sócio-histórico, trabalharam basicamente com dois conceitos distintos de texto. Algumas conceberam-no como um objeto de significação; outras, como um objeto histórico. Não estamos aqui nos referindo aos conceitos presentes nas profissões de fé que costumam preceder o trabalho efetivo de teorização e análise, mas àqueles que se depreendem da análise rigorosa da teoria e da prática analítica, uma vez que, nas postulações de princípios, nenhuma teoria do discurso deixa de afirmar que o texto é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico. Dar ênfase ao conceito de que o texto é um objeto de significação implica considerá-lo um todo de sentido, dotado de uma organização específica, diferente da frase. Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido (Fiorin, 1995, p. 165).

É essa concepção linguística e histórica que trabalha o texto como um todo de sentido e que está assumida na proposta do componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC (2017), uma vez que se adotou o viés enunciativo-discursivo. Desse modo, pode-se entender o texto como qualquer manifestação languageira que produza sentido, desde uma imagem presente em um anúncio publicitário, até um romance de Machado de Assis. É nesse sentido que o componente de Língua Portuguesa trabalha com as tecnologias de aprendizagem, entendendo as manifestações escritas, visuais, sonoras, dentre outras possibilidades, produzidas *nas e pelas* mídias digitais como texto e, portanto, cabíveis de serem estudadas e discutidas em sala de aula. Observem o trecho a seguir, em que o documento discute a argumentação presente nas mídias digitais como, por exemplo, o discurso de ódio:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação] – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. *É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre*

liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2017, p. 67, grifo nosso).

Eis como a dimensão afetiva está atrelada aos usos das novas tecnologias. A dimensão ética é ancorada linguística e historicamente em cada ato de linguagem. O documento demonstra, assim, afinidade teórico-metodológica com essa percepção. Dessa forma, os imigrantes e nativos digitais podem partilhar experiências de suas interações nas redes sociais e outros canais de comunicação, sejam eles digitais ou não, e esses relatos podem se tornar parte da discussão do objeto de ensino da argumentação em sala de aula.

Esse é um indício de que o conteúdo de Língua Portuguesa se apropria das Tecnologias da Aprendizagem de forma profícua, pois a proposta do componente curricular não destituiu suas diretrizes de trabalho para acolher a cultura digital. Ao contrário, o documento continua a trabalhar oralidade, leitura/escrita, produção de texto e análise linguística/semiótica, como já constava nos PCN (Brasil, 1998). O diferencial é que a BNCC (Brasil, 2017) acolhe as possibilidades da cultura digital examinando seus produtos, que são os textos em sua maior diversidade de manifestações (videoclipe, diário virtual, telejornal etc.):

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2017, p. 68).

É proposta uma variedade de gêneros, tanto os digitais quanto os já tradicionais na cultura escolar. O componente de Língua Portuguesa desenvolve, assim, o multiculturalismo e os multiletramentos previstos para a área de Linguagens, como indicado no tópico anterior. As tecnologias de aprendizagem e a cultura digital são entendidas como parte das culturas juvenis, e elas são tratadas no documento a partir de práticas de leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de texto. Os campos de atuação selecionados para se efetivar essas práticas são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública. Em todos eles, as tecnologias de aprendizagem encontram presença e são inseridos de forma transversal na discussão, no ensino e na aprendizagem dos gêneros sugeridos, como já previsto pelo documento.

As competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental abrangem dez itens, a saber:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2017, p. 85, grifo nosso).

Mais uma vez as tecnologias da aprendizagem e a cultura digital fazem parte dos objetivos. O décimo objetivo aborda em específico as práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Isso reafirma o compromisso do componente curricular de Língua Portuguesa com as tecnologias da aprendizagem, bem como com o terceiro objetivo geral da área de Linguagens que orienta a “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]” (Brasil, 2017, p. 63).

O que foi discutido com a proposta de Prensky (2001) e o desdobramento de Coelho, Costa e Mattar (2018) também encontrou apoio na proposta da BNCC (Brasil, 2017) para o componente de Língua Portuguesa. Como vimos, os imigrantes nativos digitais podem

compartilhar seus saberes digitais, pois a orientação do documento é trabalhar com a maior diversidade possível de textos. Dentre os textos, as manifestações linguageiras da cultura digital não somente são inseridas, mas recomendadas explicitamente, tanto nos objetivos específicos de Língua Portuguesa (competência 6) quanto nos gerais da área de Linguagens (competência 3).

Considerações finais

Este artigo trouxe a discussão sobre a BNCC (Brasil, 2017), recentemente publicada em sua versão final. Três objetivos foram perseguidos, desenvolvendo-os na discussão dos três tópicos que compõem este estudo. No primeiro, discutimos o conceito de *currículo* e sua relação com os dispositivos legais que sustentam a BNCC (Brasil, 2017). No segundo tópico, verificamos como o documento compreende a área de Linguagens, com atenção ao componente curricular de Língua Portuguesa, observando os avanços e sugerindo alguns pontos de melhoria. No terceiro, discutimos se esse documento atende às necessidades da área de disciplina de Língua Portuguesa no contexto dos nativos digitais (Prensky, 2001, 2012). Para tanto, utilizamos o desdobramento teórico da proposta de Prensky (2001), desenvolvido por Coelho, Costa e Mattar (2018), enfatizando a pertinência de se reconhecer os afetos e as emoções no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia desenvolvida durante nossa incursão sobre o documento foi a bibliográfica em perspectiva descritiva. Por isso, resgatamos teóricos e dispositivos legais que pudessem contribuir para o entendimento e a reflexão crítica sobre as orientações curriculares presentes na BNCC (Brasil, 2017). Fizemos, assim, uma leitura crítica do documento, em específico no que se refere seja à área de Linguagens, seja ao componente curricular de Língua Portuguesa e suas inter-relações com as tecnologias da aprendizagem.

A partir da Língua Portuguesa e das Tecnologias da Aprendizagem, buscamos fundamentar ou refutar a seguinte hipótese: o uso dos aparatos digitais podem se tornar materiais didáticos eficazes no processo de ensino e aprendizagem, e isso está sendo reconhecido pelos documentos oficiais publicados recentemente, em particular a BNCC. Pela análise dos três tópicos, validamos a hipótese, pois observamos que o documento reconhece a cultura digital e as suas tecnologias por meio das culturas juvenis e das premissas do multiculturalismo (Ianni, 1995; Sacristán, 1988) e dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012).

Este artigo, portanto, não é exaustivo em suas investigações, mas tem como mérito abrir as discussões sobre a BNCC (2017). Mais do que isso, ele demonstra que as políticas públicas educacionais estão atentas às transformações da cultura digital. Em outras palavras, o espaço na Educação que pouco tempo atrás era reivindicado pelas novas tecnologias, agora começa, finalmente, a ser ocupado e compartilhado, até pelas políticas públicas brasileiras.

Apresentamos também, ainda que de forma sucinta e panorâmica, as discussões sobre currículo, no que se refere as disputas de poder existentes no processo de construção curricular, por meio de pesquisas já consolidadas sobre a temática. Além disso, evidenciamos brevemente, por não ser foco de nossa pesquisa, os debates e as disputas que existiram no

processo de construção da BNCC nas suas diferentes versões. Essas duas sucintas reflexões foram trazidas na pesquisa por reconhecermos sua importância para área da *Educação e Currículo* e o não aprofundamento se deve ao fato desses *olhares* não fazerem parte de nossos objetivos nessa pesquisa. Tais temáticas serão tratadas pelos autores em pesquisas futuras, uma vez que, o tema do artigo estimula a curiosidade científica dos autores que tem o desejo de aprofundar cada vez sobre o tema. Dessa forma, contribuímos com um recorte, que permite que estudiosos da área da Educação, discutam cada vez mais sobre a BNCC em nosso país.

Notas

1. Para maiores informações sobre essa perspectiva que faz a apuração da dimensão sociopolítica da BNCC, indicamos os seguintes estudos: Aguiar e Dourado (2018), Lied (2017) e Gontijo (2015).
2. Para saber mais sobre esse tema, recomendamos a leitura de Coelho, Costa e Mattar (2020), pois os autores retomam e discutem o conceito de cronotopo que pode trazer novos horizontes de discussão para o tema abordado.
3. Prensky (2001) propõe o termo nativo digital para descrever as crianças e os jovens nascidos na cultura do digital, com acesso à internet e às suas diversas possibilidades de interatividade. Já o imigrante digital é o sujeito anterior a essa difusão e popularização do universo digital. Ressaltamos que esses dois conceitos não são fixos, uma vez que podem variar conforme a cultura e a oportunidade de acesso. Atualmente, o próprio Prensky (2012) reformulou essa teoria e propôs a concepção do saber digital para não dicotomizar os sujeitos entre imigrantes ou nativos digitais.
4. Original: “*Si el curriculum es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier curriculum e intención del profesor. Por todo ello, el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido planteársela desde la óptica del curriculum concebido como proceso en la acción. Es ahora el momento del análisis decisivo de la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos*” (SACRISTÁN, 1988, p. 4, grifos do autor).
5. Esses dados fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada em 26 de abril de 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
6. Consultar mais informações sobre esse tema em Ianni (1995) e Cortesão e Correia (2001).
7. Destaca-se que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi discutida e formulada no contexto de redemocratização do Brasil, depois da queda do Estado Novo (1937-1945). Ela foi promulgada somente em 1961, com a lei nº 4.024, e, depois, teve duas reformas: uma pela Lei nº 5.692/1971 e a outra pela atual lei vigente, inscrita pelo nº 9.394/1996. Ressalta-se que a LDBEN foi alterada em 2017 por força da Lei nº 13.415/2017.
8. Devido à delimitação deste artigo, não trataremos do Ensino Médio e de suas mudanças com a aprovação do novo currículo. Indicamos a leitura de Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017).
9. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 9 jun. 2018.
10. A língua inglesa não é a única língua estrangeira possível de ser encontrada no currículo das unidades escolares, porque, a depender do contexto de cada escola, pode ser adotada outra língua estrangeira, conforme está previsto em outros dispositivos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).
11. Durante o regime militar (1964-1981), foi publicado o decreto-lei número 869, de 12 de setembro de 1969, que instituiu as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. A disciplina Moral e Cívica era obrigatória nas escolas em todos os seus níveis, e a OSPB foi acrescentada ao currículo nas unidades escolares que tinham o 2º grau.
12. Original: “*Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants*” (PRENSKY, 2001, p. 1-2).

13. Em entrevista publicada pela revista *Época*, em 09/07/2010, quando questionado se os nativos poderiam ser previamente definidos pela faixa etária, Prensky responde que “[...] na verdade, eles nunca foram, a não ser indiretamente. Nativos digitais e imigrantes digitais são termos que explicam as diferenças culturais entre os que cresceram na era digital e os que não. Os primeiros, por causa de sua experiência, têm diferentes atitudes em relação ao uso da tecnologia. Hoje, há muito mais adultos que migraram e, nos Estados Unidos, quase todas as crianças em idade escolar cresceram na era digital. Pode ser que em alguns lugares os nativos sejam separados dos imigrantes por razões sociais” (apud GUIMARÃES, 2010, on-line).

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018.
- AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. The new technology: is it part of the solution or part of the problem in Education? **Computers in Schools**, v. 8, n.1-2-3, p. 59-81, 1991. Disponível em: <<https://www.learntechlib.org/p/143667/>>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de.; DAMACENO Taysa Mercia dos Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, jan.-abr. 2017.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- _____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BESSA, José Cezinaldo Rocha; ALVES, Wanderleya Magna. O tratamento da produção de textos em língua inglesa na base nacional comum curricular. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 12, nº 01 - jan/jul, 2020.
- BOBBIT, Franklin. **The curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, **de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em:

- <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação– PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacional.comum.mec.gov.br/base>>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- CAMPOS, Roselane Fátima.; DURLI, Zenilde. BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.
- COELHO, Patrícia Margarida Farias; COSTA, Marcos Rogério Martins; MATTAR, João Augusto. Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1077-1094, jul.-set. 2018.
- COSTA, Marcos Rogério Martins; COELHO, Patrícia Margarida Farias; TAVARES, Sergio Marcus Nogueira Tavares Potencialidades educacionais do Wattpad: problematizando o conceito de cronotopo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013217, p. 1-21, 2020
- CHIBÁS, Felipe; BRAZ, Ana Lucia Nogueira. A gestão das emoções na educação: reflexões, propostas e desafios. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 19, p. 95-109, 2012.
- CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p.25-36, Set/Dez 2012.
- CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação** – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012.
- CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 1959.
- FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 165-176, 1995.
- FORQUIN Jean-Claude. **Sociologie du curriculum**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2008.
- GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, n. 2, p. 12-21, 2015.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A construção social do currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.
- _____. **Currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2002.
- GUIMARÃES, Camila. Marc Prensky: ‘o aluno virou o especialista’. **Época**, São Paulo, 9 jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. 3.0. São Paulo: Objetiva, 2014. CD-ROM.
- IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2017. n. 37. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
- KENSKI, V. M. Educação e Tecnologias. O novo Ritmo da Informação. São Paulo: Papirus, 2007.
- LIED, Leandro Luiz. Michael Apple e o currículo: da escola sem partido à educação holística. **Revista Alamedas**. v. 5, n. 2, p. 145-160, 2017.
- MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da Educação Infantil: da *Constituição* de 1988 até a *BNCC*. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v. 5, p 1-21, 2019.
- MORAIS, Arthur Gomes de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul.-dez. 2015.
- MOREIRA, Antônio Flávio.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 28, n. 1, p. 180-194, 2012.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, out. 2001.
- _____. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute. São Paulo: Senac-SP, 2012.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **El currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.
- _____. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.
- SANTOS, Adriana Regina de Jesus.; CASALI Alipio Marcio Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas. **Revista. Olhar de professor**, Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista. **Cadernos de Pedagogia**, Campinas, n 2. p. 27-47, 1997.
- SOARES, Kátia Martins; PROCASKO, Josiane Carolina Soares Ramos. A inserção da tecnologia no Ensino Fundamental: reflexões a partir da práxis pedagógica. **Póesis Pedagógica**, Catalão, v. 16, n.2, p. 15-28, jul./dez. 2018.
- SOUZA, Sawana Araújo Lopes de.; SOUSA, Maraiane Pinto de.; ARAGÃO, Wilson Honorato. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e sua interferência para a formação de professores. RPGE– **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 412-424, maio/ago., 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginación y el arte en la infancia**. Cidade do México: Hispánicas, 1987.
- VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem**: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação. 2005. Tese (Livre Docência) Departamento de Multimeios, Mídia e Comunicação, Instituto de Artes (IA), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000857072&opt=4>>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- _____. Integração do pensamento computacional no currículo da Educação Básica: diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 864-897, 2016.

Correspondência

Patrícia Margarida Farias Coelho: Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduação em Letras (Português/Inglês) e em Pedagogia. É atualmente Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMESP e Programa Titular do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas da UNISA. Possui auxílio da FAPESP ao Projeto de Pesquisa, intitulado “Formação de Professores e Tecnologias Digitais aplicadas à Educação”. Processo Nº. 2018/07133-0.

E-mail: patriciafariascoelho@gmail.com

Marcos Rogério Martins Costa: Doutor e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Letras (Português/Linguística), pela USP, e em Pedagogia, pela Universidade de Santo Amaro (UNISA). É atualmente Professor Substituto no Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB) e bolsista da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pertencente ao Centro de Educação a Distância (Cead/UnB). Membro da Academia Contemporânea de Letras (ACL).

E-mail: marcosrmcosta15@gmail.com

Adriana Barroso Azevedo: Pedagoga (1993) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997). Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Atualmente, é Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação da UMESP e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.

E-mail: adriana.azevedo@metodista.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores
