



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALAN DE BORTOLI

LETRAMENTO DIGITAL E BNCC:
SENTIDO E SIGNIFICADO NO DIÁLOGO DE VIGOTSKI E BAKHTIN

CHAPECÓ

2021

ALAN DE BORTOLI

**LETRAMENTO DIGITAL E BNCC:
SENTIDO E SIGNIFICADO NO DIÁLOGO DE VIGOTSKI E BAKHTIN**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Solange Maria Alves.

CHAPECÓ
2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bortoli, Alan de
LETRAMENTO DIGITAL E BNCC:: SENTIDO E SIGNIFICADO NO
DIÁLOGO DE VIGOTSKI E BAKHTIN / Alan de Bortoli. --
2021.
176 f.

Orientadora: Doutora Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2021.

1. Letramento digital. Linguagem e Desenvolvimento
Humano. Teoria histórico-cultural. Teoria
Enunciativo-discursiva. Base Nacional Comum Curricular..
I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ALAN DE BORTOLI

**LETRAMENTO DIGITAL E BNCC:
SENTIDO E SIGNIFICADO NO DIÁLOGO DE VIGOTSKI E BAKHTIN**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação defendido em banca examinadora em 15/07/2021

Aprovado em: 15/07/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Solange Maria Alves – UFFS
Presidente da banca/orientador



Prof. Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS
Membro titular interno



Prof. Dra. Adriana Richit – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, julho de 2021.

AGRADECIMENTOS

Escrever é traduzir. Mesmo quando estivermos a utilizar a nossa própria língua. Transportamos o que vemos e o que sentimos, para um código convencional de signos - a escrita - e deixamos às circunstâncias e aos acasos da comunicação a responsabilidade de fazer chegar à inteligência do leitor, não tanto a integridade da experiência que nos propusemos transmitir, mas uma sombra, ao menos, do que no fundo do nosso espírito sabemos bem ser intraduzível, por exemplo... a emoção pura de um encontro, o deslumbramento de uma descoberta, esse instante fugaz de silêncio anterior à palavra que vai ficar na memória como o rastro de um sonho, que o tempo não apagará por completo. (SARAMAGO, 1995, p. 5).

Antes e durante a realização deste empreendimento formativo humano, nada produzi sem o auxílio do outro, sempre tive a alegria de contar com a compreensão e o incentivo de minha família, amigos, colegas e instituições. Agradecer se torna o modo mais humano de demonstrar o meu muito obrigado a todos, pois como nos diz em poesia Shakespeare “ a gratidão é o único tesouro dos humildes”. Todas essas vozes que ecoam em minha maneira de viver e interagir, cada qual com sua contribuição, são mediadores que me auxiliam da construção do meu eu.

De modo muito especial e sentimental, agradeço à minha família, meus pais, Norberto e Marli, ao meu irmão Luan, que com sua presença e incentivo, mostram exatamente o sentido e o significado da linguagem do amor, da generosidade, do respeito, da paciência, da empatia, da crítica construtiva, da fidelidade, do afeto. Vocês, que de várias formas me incentivaram na constante busca pelo conhecimento. Por me apresentar a simplicidade e o gosto da e pela vida, inculcando valores sem os quais jamais teria me constituído pessoa, buscando de fato todos os dias, ser mais humano e sensível às necessidades dos outros.

À professora Dra. Solange Maria Alves, minha orientadora e por ser inspiração pelos meus caminhos, que desde o meu acesso ao PPGE, tem sido muito mais que uma orientadora, tem sido um exemplo de professora, que com todo seu conhecimento criou condições para vivenciarmos uma relação dialógica positiva e encantadora. Grato pela ajuda, pela escuta e por sempre usar as palavras certas.

A Vigotski e Bakhtin, pela sustentação teórica, metodológica e epistemológica dessa pesquisa, onde me fizeram enxergar que o sentido das coisas para o homem é possibilitada pela linguagem. Linguagem que constitui o sujeito, o humano em nós. Na linguagem, no diálogo, nos processos de interação, buscando a aproximação do eu e do outro. Agradeço por me fazerem ver o espaço do sujeito na luta contra a alienação.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, esfera social da qual pude neste período possibilitar a construção de mais uma etapa do meu eu. Obrigado por me ensinar a agir de maneira ética e responsiva, o que corrobora para a minha construção ideológica e humana.

Aos professores do PPGÉ, que por meio de seus componentes curriculares ampliaram meu olhar enquanto pesquisador e fizeram com que eu também cumprisse meu ato responsivo.

Às professoras Dra. Aline Cassol Daga, Dra. Ana Maria de Oliveira Pereira e Dra. Adriana Richit, por aceitarem o desafio de compor minha banca de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa e crítica do texto. Não tenho palavras suficientes para agradecer sua prontidão e profissionalismo. Agradeço o interesse pelo trabalho, a análise crítica e tão valiosa, e as palavras de incentivo.

Aos colegas de turma que dividiram as dificuldades e os prazeres da vida acadêmica, que são grandes amigos e que participaram em muitos trabalhos, em momento de descontração e apoio. Por todos os momentos maravilhosos e por tudo que fizeram por mim, ajudando nos momentos difíceis, sendo muito atenciosos e estando ao meu lado em todas as horas.

Aos amigos que o mestrado me deu: Daiane Tapparello, Estevan Graboski Casanova e Romana Marcela Ulrich. Agradecido por tudo que compartilhamos, nossas conversas no “Atentas”, nosso auxílio motivacional, partilha de aprendizados durante os diversos momentos de alegria e aflições, tanto nos dias, como nas noites. Que, nos versos de Vinicius de Moraes nossa amizade “[...] seja infinita enquanto dure”.

A minha grande amiga Liane Sbardelotto, minha companheira de curvas e buracos entre a estrada que separa Concórdia de Chapecó. Quanto partilhamos dentro do carro! Foram músicas, reclamações, desabafos, discussão de textos, ensaio para seminário. Que essa amizade só se fortaleça.

À Paloma Navarezi Ávila, amiga que, por motivos particulares, saiu do barco em meio à tempestade, para buscar à bonança. E ela encontrou! Agradecido por tudo que colaborou comigo durante e depois do mestrado. Jamais terei palavras para agradecer aos longos diálogos que permeavam em rigor científico e procrastinação. Que o tempo só melhore nossa amizade.

Agradecer aos amigos é sempre um desafio. Aos meus amigos do coração, irmãos que a vida me brindou: Fernando de Souza, Isaias Rafael Liz, Neuza Salete Mortari, Rosane Favaretto Lazzarin e Suzana Luiza Bertotti. Socorro-me em Saint-Exupéry (2009, p. 45), onde nos premia em poesia: “Ter um amigo é um tesouro sem preço, um gostar sem distância, de

alguém presente em nosso caminho, nas horas de dúvida, de alegria, demais para ser perdido, importante para ser esquecido.”. Eu agradeço por vocês existirem, por vocês compreenderem minhas ausências e mesmo assim não cobrar atenção, pelos abraços apertados, pelas palavras certas, pelos puxões de orelha. Vocês são meu tesouro que deve ser guardado a sete chaves. Que a leveza de nossa amizade perdure para as nossas vidas.

À amiga Bruna Marcos Velho, pelo incentivo e torcida à minha formação, desde o processo seletivo até este momento hoje. Tenha certeza que passei a vê-la com outros olhos e hoje certamente você é uma ótima referência acadêmica, pessoal e profissional em minha construção pessoal.

Às escolas que trabalhei durante este processo formativo, Cemap Pitágoras, EBM Nações, EBM Ary Ângelo Biezus, Cemap – Unopar, EEB São João Batista de La Salle, EEB Walter Fontana, por compreender a importância do investimento em minha formação profissional, sempre respeitando e compreendendo minhas ausências para cumprimento de tarefas acadêmicas, pelo incentivo e pela mão amiga. Em nome dessas instituições, estendo o agradecimento a todos os que a ela compõem-se.

Por fim, como dizem por aí, em tempos sombrios como os que estamos vivendo, melhor mesmo é andar amado! Obrigado por eu ter tanta gente para amar e por quem crer que um futuro melhor nos aguarda.

Obrigado a todos!

Dedico este empreendimento ao meu pai e à minha mãe como forma de agradecimento pelas oportunidades que me proporcionaram até aqui. Se nossa vida é uma resposta à outras vozes, reitero meu agradecimento em tê-los como meus primeiros interlocutores.

Em pleno berço de Machado de Assis, olha o que eu sou
obrigado a ouvir
Nega a ciência, esconde a doença, só negligência
Essa é a sentença pra falta de consciência que colocou
ele ali. (RASHID,2021, p. 1).

RESUMO

A pesquisa em tela se orientou pela indagação acerca de que sentidos e significados de letramentos digital estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito do ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental? Ancorado teoricamente em Vigotski e Bakhtin, objetivou compreender que sentidos o letramento digital estão presentes na BNCC, no âmbito do ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e mais, especificamente, teve como objetivos: i) Caracterizar a constituição da relação entre sociedade da informação/digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular; ii) Compreender o letramento digital a partir das concepções de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin e iii) Problematizar a organização do ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental no âmbito da Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao letramento digital. Em termos metodológicos, orienta-se pelos pressupostos teórico-epistemológicos do materialismo histórico-dialético, donde decorre a exigência de uma postura investigativa crítica, atenta às relações de um objeto em movimento e em contradição. Tendo em vista a demanda colocada pelo objeto, a abordagem metodológica ampara-se no paradigma indiciário/microgenético, particularmente nas contribuições de Ginzburg (2011) e Góes (2000). O trabalho é resultado de uma investigação realizada a partir do diálogo entre o letramento digital e a BNCC empreendidos pelas lentes teóricas de Vigotski e Bakhtin, do qual valeu-se de uma pesquisa minuciosa em referenciais teóricos como Castells (2000), Lemos (2013), Lévy (2018), Santaella e Lemos (2010), Belloni (2012), Marcuschi e Xavier (2004), Rojo (2009; 2013), Vigotski (1991; 1998; 2003; 2007; 2009; 2009; 2010) e Bakhtin (2003; 2004; 2004). Além desses autores, coube ao capítulo um *detour* (KOSIK, 1976) em diversas outras obras fulcrais que perpassam por livros, artigos e documentos oficiais de pesquisadores que investigam o tema. As categorias de análise a posteriori evidenciadas foram o Letramento privilegiado pela cultura digital, Fragmentação de conteúdo, Pseudodialogismo e A Falácia do discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade. Os resultados, de modo geral, evidenciam que o letramento digital proposto pelo documento investigado sinaliza para um afastamento que valorize o desenvolvimento humano, por compreender que o ensino demasiado de gêneros discursivo não vem atravessado de conhecimento científico, impossibilitando assim o desenvolvimento de funções superiores de pensamento. Além disso, não valoriza práticas sociais para a emancipação do sujeito, transformando-o em um sujeito prático e utilitário, sob o prisma de um modelo de educação voltado à economia capitalista. Em suma, não há uma educação para a superação da divisão de classes que reúna pensamento e trabalho que fora abstraído no processo de desenvolvimento do capitalismo. O presente empreendimento demonstrou, em primeira mão, sua relevância científica e social por meio das informações e conhecimentos produzidos, que cientificamente poderá suscitar novos estudos e que, socialmente, contribuirá com os professores em suas práticas pedagógicas.

Palavras chaves: Letramento digital. Linguagem e Desenvolvimento Humano. Teoria histórico-cultural. Teoria Enunciativo-discursiva. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The research on screen was oriented by the inquiry around the senses and meanings of digital literacy being present on BNCC, on the scope of portuguese language teaching on the final years of middle school? Theoretically anchored to Vigotski and Bakhtin, aimed to comprehend that senses on the digital literacy are present on BNCC, on the teaching scope of portuguese language of the final years of middle school and more, specifically, had as goals: Characterized the constitution of the relationship between information/digital society and the historical construction of *Base Nacional Comum Curricular* ii.) Comprehend the digital literacy from the sense and meaning conceptions in Vigotski and Bakhtin and iii) problematize the portuguese language teaching organization to the final years of middle school on the scope of the Common Curricular National Basis as far as digital literacy is concerned. In methodologic terms it is oriented by the theoretic-epistemological assumptions of the historic-dialectic materialism, from where the demand of a critical investigative posture comes from, bringing attention to the relations of moving object and in contradiction. In view of the demand put by the object, the methodologic approach bases itself on the indiciary/mricogenetic paradigm, particularly on the Ginzburg (2011) and Góes(2000) contributions. The work is a result of an investigation performed from the dialogue between the digital literacy and the Common Curricular National Basis, from the sense and meaning concepts undertaken by the theoretical lenses of Vigotski and Bakhtin, in which it was valued of a thorough research in theoretical referentials as Castells (2000), Lemos (2013), Lévy (2018), Santaella and Lemos (2010), Belloni (2012), Marcuschi and Xavier (2004), Rojo (2009; 2013), Vigotski (1991; 1998; 2003; 2007; 2009; 2009; 2010) and Bakhtin (2003; 2004; 2004). Beyond these authors, a *detour* (KOSIK, 1976) was fit in this chapter in many other pivotal works that run through books, articles and official documents of researchers who investigate the theme. The *a posteriori* analysis cathegories highlighted were the privileged literacy by the digital culture, content Fragmentation, pseudodialogism and the education speech Fallacy as instrument of democracy and equality. The results, in a general way, evidence that digital literacy proposed by the investigated document signals for a distancing that values the human development, to understand that the excessive teaching of discursive genres does not come crossbred with scientific knowledge, forbidding the development of superior thought functions. Besides that, it does not value the social practices to the emancipation of the subject, turning it into a practical and utilitary subject, under the prism of an educational model turned to the capitalistic economy. In a nutshell, there is no education towards the overcoming of a class division that gathers thought and work that was abstracted on the development process of capitalism. The present undertaking showed that its first-hand scientific and social relevancy by information and produced knowledge, in which scientifically could stir up new studies and that will socially contribute with teachers in their pedagogical practices.

Keywords: Digital literacy. Language and human development. Historic-cultural theory. Enunciative-discursive theory. Common Curricular National Basis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Signos lingüísticos atrelados às TDIC.....	35
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da pesquisa.....	37
Quadro 2 – História da internet.....	46
Quadro 3 – Gêneros discursivos multissemióticos para o componente de Língua Portuguesa nos anos finais.....	134
Quadro 4 – Habilidades referentes ao letramento digital com base nas práticas de linguagem.....	144

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ARPANET – Rede da Agência para Projetos de Pesquisa Avançada
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB – Conselho de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CONAE – Conferência Nacional da Educação
CONPEB – Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica
CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
GERED – Gerência Regional de Educação
GT – Grupo de Trabalho
GT DiAD – Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento
IBICT – Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia
IBM – Máquinas de Negócio Internacionais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MESP – Ministério da Educação e Saúde Pública
MS – Ministério da Saúde
MSN – Messenger
PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC – Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ – Pontifca Universidade Católica do Rio de Janeiro
SCIELO – Biblioteca Eletrônica e Científica On-line
SEB – Secretaria de Educação Básica
SNE – Sistema Nacional de Educação
TCP/IP – Protocolo de Controle de Transmissão/ Protocolo de Internet
TDIC – Tecnologias de Informação e comunicação
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS PASSOS: O ENTRELAÇO DO PESQUISADOR COM O LOCUS INVESTIGATIVO	17
1.1 Gênese da pesquisa: das memórias e das experiências à construção do problema.....	19
1.2 Relevância social do objeto: Indagações sobre a prática social e a busca nas bases de dados.....	25
1.3 Um olhar sobre o encontro com o objeto.....	29
1.4 O caminho percorrido: os passos metodológicos	31
2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, CULTURA DIGITAL E BNCC	39
2.1 Sociedade da Informação: Ressignificações.....	39
2.2 Cibercultura: mudanças da cultura na Sociedade da Informação	49
2.3 Base Nacional Comum Curricular: história e o encontro com o objeto	54
2.3.1 Construção e posicionamento sobre um currículo de base comum: trajetória da elaboração do documento BNCC no âmbito do movimento histórico nacional	55
2.3.2 Entre os palcos e as câmeras: o cenário de produção da BNCC.....	72
2.3.3 Entrando em cena: a organização da estrutura do documento.....	78
2.3.4 BNCC e a prosopopeia mercadológica: A educação em ruínas.....	82
2.3.5 Concepções de competências e habilidades alicerçadas à educação mercadológica	83
3 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ELEMENTOS PARA COMPREENDER O LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC NO DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E BAKHTIN	89
3.1 A perspectiva histórico-cultural e a linguagem enquanto enunciação: princípios fundamentais assumidos.....	89
3.1.1 O Homem como ser social: um diálogo com o outro	91
3.1.2 A mediação semiótica: o encontro no signo.....	96
3.1.3 Pensamento e Linguagem na teoria histórico-cultural: tecendo reflexões sobre o sentido e o significado	103
3.1.4 Enunciado e Linguagem em Bakhtin: o sentido e o significado.....	108
3.2 Alfabetização e letramento no mundo: apontamentos iniciais à aproximação do objeto.....	115
3.3 Linguagem como prática social: o lugar de encontro com o objeto.	124
4 COMPREENSÕES DE LETRAMENTO DIGITAL SUBJACENTES À BNCC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	130
4.1 Letramento privilegiado pela cultura digital.....	131
4.2 Esvaziamento de conhecimento científico.....	135
4.3 Pseudodialogismo	140
4.4 A falácia do discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESES PARA NOVAS ANTÍTESES.....	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – Levantamento de Banco de Dados sobre as produções acadêmicas.....	168

1 PRIMEIROS PASSOS: O ENTRELAÇO DO PESQUISADOR COM O LOCUS INVESTIGATIVO

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2000, p. 34).

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência. [...] Experimentamos, é certo, na travessia que fazemos, um alvoroço na alma, síntese de sentimentos contraditórios. (FREIRE, 2006, p. 12).

Clarice Lispector (1977, p. 25) nos brinda em poema que “[...] escrever é difícil. É duro como quebrar rochas [...]”. Assim como ela, afirmo que o ato de começar a escrever é difícil, entretanto desafiei-me a quebrar esta rocha. Desta maneira, começarei, pois, minhas memórias, relatando qual a gênese do meu interesse pelas tecnologias de informação e comunicação na educação, bem como seu encontro com o objeto deste empreendimento de pesquisa. Ao prestá-lo, mostrarei como ecoaram o mundo exterior e a voz do Outro na construção de minha história social, humana e a tomada de consciência de meu eu. Assim, a pesquisa me faz perceber minha própria prática e meus fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológico do ser professor.

Geraldi (2015, p. 14) complementa sobre o ato de escrita em que

[...] escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos.

A partir de Geraldi, compreendo que o ato da escrita deixa muitas marcas de seu escritor. Assim esta pesquisa se apresenta. Consolidado com esta escrita muito de mim. Há sempre traços e marcas das vivências, dos estudos, das leituras, das prosas. A escrita se torna singular, assim como cada sujeito. Esta escrita que vos toma também é particular, já que carrega marcas próprias das compreensões do pesquisador, cujas marcas têm características responsáveis e responsivas.

Bakhtin (2000, p. 34) complementa sobre a responsabilidade e o ato responsivo: o “[...] indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade.”. Considero primordial a responsabilidade em minha escrita e é por isso que ela será construída em primeira pessoa do singular, já que como Bakhtin elucida a compreensão do ato responsivo, preciso tomar para mim esse ato por minha palavra, principalmente nos momentos em que serão tratadas as experiências e motivações particulares do pesquisador

Entretanto, além de ser escrita em primeira pessoa do singular, será redigida em sua maioria, na primeira pessoa do plural, compondo as diversas vozes que se interpõe a este empreendimento. Bakhtin (2000, p. 34) enfatiza que:

[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra —resposta no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta [...].

Nesse sentido, acrescento e justifico o uso da primeira pessoa do plural. Sou um ser único, que quando escrevo torno minha escrita única. Contudo, cada enunciado, cada discurso proferido, cada ato humano de criação tem um pouco da voz do outro. Acho válido esclarecer que essas outras vozes que ecoam nesta escrita compunham-se de autores e teóricos que utilizo para o embasamento, entretanto é válido afirmar que a escolha pela primeira pessoa do plural se dá também, e não menos importante, pela formação das relações sociais entre o pesquisador e a orientadora. Diante disso, apresento que a parte correspondente às memórias do pesquisador serão tratadas na primeira pessoa do discurso, no singular. A partir de então e em todas as demais seções, o discurso será empregado na primeira pessoa do plural, já que a escrita proferida pelo pesquisador é tomada de uma forma responsiva, mediante a relação com o outro, pois como reflete Bakhtin (2000, p. 298) “[...] a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros [...]”, sendo constituídas por meio dessa relação.

Nessa trajetória, todas as reflexões, compreensões e discursos aqui dialogados são respostas às experiências vividas, às leituras, às relações e aos contatos que tive com o outro em minha constituição. Dessa forma, o cotejamento se dará pela união de várias vozes como

os autores, os teóricos, as experiências e relações estabelecidas com a orientadora que darão rumo a todas as compreensões aqui elucidadas.

Sendo assim, esse capítulo tem o esforço em apresentar a gênese, a relevância social, a clarificação do objeto e o método empreendido. Para tal, buscamos fazer um *detour* no sentido dado por Karel Kosik (1976) de todas essas reflexões a fim de oportunizar um olhar na totalidade do objeto, como forma de mostrar sua contribuição para a sociedade e para a comunidade científica.

Num primeiro momento, buscamos realizar um retrospecto das memórias deste aprendiz, evidenciando o apreço pelas tecnologias de informação e educação, o que corresponde ao encontro com o tema deste empreendimento, a partir de vários questionamentos e reflexões ao longo da construção do tema e problema deste objeto.

Em seguida, nos aprofundamos para pensar na relevância deste objeto. Para isso, empreendemos uma análise nos bancos de dados a partir de descritores a priori e que nos condicionou a pensar em descritores a posteriori para um melhor aprofundamento de pesquisas realizadas sobre o tema proposto. Assim, verificamos sua relevância, tanto para a prática social como para a ciência, o que poderá contribuir para novos significados dentro das práticas educacionais. Depois dessas definições, retratamos a descrição deste objeto. Assim, a partir do problema geral, incitamos algumas questões de pesquisas que suscitaram em nossos objetivos geral e específicos, o que de fato nos deu norte para a produção deste.

Na sequência, mostramos o caminho delineado para esta pesquisa. Para tanto, refletimos sobre o método utilizado, bem como as técnicas de coleta e análise de dados, tanto quanto no empreendimento das categorias de análise. Elegemos o materialismo histórico-dialético como o método, cujas técnicas de coleta e análise de dados pautadas no paradigma indiciário e microgenético. Além disso, esboçamos um protótipo de questionário para olhar para nosso objeto de pesquisa, que terá como finalidade a coleta e análise de dados para cada uma das categorias engendradas. Este encontra-se no Apêndice A desta pesquisa.

1.1 Gênese da pesquisa: das memórias e das experiências à construção do problema

“Vida é memória”, já dizia Martha Medeiros (2002, p. 8). As memórias que serão apresentadas a seguir refletem a história do que vos fala. Por meio delas, busco a aproximação entre o pesquisador (eu), o objeto e o método. De acordo com Chauí (2000, p. 164):

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com

aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo esperá-lo e compreendê-lo).

Tomando por base a definição de Chauí (2000), compartilho um pouco de minhas memórias. Minha relação com a tecnologia foi desenvolvida ao longo de minha vida. Ao resgatar em minha memória, percebo que, de modo geral, sempre gostei de novidades e dos antigos jogos virtuais, como o Pac-man, em minha infância, o Tamagotchi (os antigos bichinhos virtuais) e o Brick Gam, em minha adolescência. Aí estão, talvez, indícios do início da minha relação amorosa com a tecnologia.

Sou de uma geração que ganhou um computador em casa somente quando entrou na graduação. Aprendi a mexer em um quando fiz um curso de informática básica e avançada, nos anos 2000. Até algum tempo, os utilizava em meus currículos, com muito orgulho. Aos poucos, tudo que lá aprendi, nessas escolas especializadas em ensinar informática, foi sendo aperfeiçoado por minha curiosidade.

Atualmente, afirmo que das tecnologias digitais sou um amante, pois vivo de olho nas novidades do mercado - e olha que não é nada fácil, já que com os avanços surge, a todo momento, sempre havendo novidades. Crio meus vídeos caseiros, busco aplicativos para colaborar com meu cotidiano, tanto profissional como pessoal, amo um celular, notebook, tablet, usar minhas redes sociais e meus aplicativos de mensagem instantânea.

Mário Quintana (1976, p. 37) nos brinda em poema que “No retrato que me faço/ – traço a traço –/ às vezes me pinto nuvem, /às vezes me pinto árvore [...]” Ao me deparar com os versos do poema “autorretrato” perguntei-me “como “pintei” ser professor?”. Arrisco-me a dizer que, na educação, eu não “pintei”, mas sim, nasci em um universo que me foi apresentada a construção e a constituição do ser professor, já que como sujeito sou um ser histórico, o qual (e ainda sou) me construí e constituí a partir da relação com meus pares, em outras palavras, resulta afirmar que o ser humano - eu - é frente a qualquer situação um sujeito historicizado em sua constituição. Em grande medida, o amor que tenho por minha profissão é herança do amor do qual minha mãe também possuía pela educação.

Retomando as palavras de Bakhtin (2000, p. 278), elucidadas na epígrafe deste capítulo, acentuo a impossibilidade da tomada de consciência do eu sem a colaboração de um outro que sempre me olha de um outro lugar ou perspectiva. A presença do outro se dá por meio da experiência, do olhar, da lembrança, na voz ou na constituição subjetiva. Assim, tenho minha mãe (o outro) como um espelho para minha tomada de consciência quanto à minha escolha para esta profissão. Interessei-me pela escola desde a educação infantil e ao

longo de minha formação, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, sempre afirmei que seria professor. Minha dúvida sempre esteve entre História ou línguas. No entanto, não é suficiente olhar-se somente pelos olhos do outro. É imprescindível, também, o olhar a si. Vigotski (2009) afirma que eu sou uma relação comigo mesmo, entretanto, olhar a si é um amálgama de outros, ou seja, não é algo individual. O outro é um conjunto de relações a que estamos submersos: o livro, a economia, a política, a cultura, a pesquisa, o conhecimento, as redes sociais reais e virtuais. É um diálogo comigo, mas também com o outro de maneira a complementar a própria subjetividade. A presença do outro é importante, contudo, cabe também nessa dimensão dos próprios contornos e acabamento para a construção do eu. Justifico que o ser professor não se materializou neste momento, devido ao olhar para o próprio eu, para a constituição da subjetividade.

Naquele instante histórico, minha opção foi por Administração, pois quando estava cursando a 3ª série do ensino médio, iniciei um estágio em gestão administrativa em uma empresa do ramo de empréstimos. Gostava muito do que fazia, portanto, para me especializar na área, naquele momento, adentrei àquele curso. Porém, meu amor pela educação não findou. Formei-me naquele curso, especializei-me, e foi quando, da formação do curso de especialização no Magistério Superior, pude alcançar meu amor maior: comecei a trabalhar como tutor em uma universidade de ensino a distância, na qual me encontro até hoje (são dez anos já). Pois bem, mas eu ainda não estava pleno. Antes mesmo dessa formação, passei a trabalhar em uma contabilidade e depois em uma cooperativa de crédito, por onde trabalhei doze anos.

Entretanto, nesse meio tempo, além de ser tutor, comecei a trabalhar à noite como professor substituto em escolas estaduais. Nesse momento sim, tive a certeza do que me completaria. Foram alguns anos trabalhando desta forma até que resolvi cursar a graduação em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, pois sentia necessidade de conhecimento teórico sobre educação. Assim o fiz, já que sempre assumia aulas de línguas nas escolas, visto a carência de profissionais naquele momento. Depois, cursei Letras - Língua Espanhola e Respectivas Literaturas e por último, Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Ainda, por ocasião do destino, cursei uma especialização em Comunicação e Informação Educacional, cuja base teórica e epistemológica do curso estava atrelada às mídias da educação.

Assim que me formei em de Letras - Língua Portuguesa e estava em formação em Letras - Língua Espanhola, decidi dedicar-me somente à educação, e foi nesse momento em que tive que me despedir da cooperativa de crédito, onde trabalhava já há doze anos.

Confesso, foi uma dor que não imaginava que sentiria, porém, meus objetivos de vida já não estavam mais alinhados aos da empresa e, portanto, decidi que me dedicaria somente à educação. Desde então passei por diversas escolas e níveis de ensino, desde a educação infantil, trabalhando com língua estrangeira, até o ensino médio, com língua portuguesa e línguas estrangeiras. Em vista disso, o contato com cada uma dessas instituições proporcionou-me grandes questionamentos, tais como a relação entre professores e alunos, fato esse que me fez refletir e ressignificar a compreensão de ambiente escolar.

Meu trabalho com essas turmas, em cada uma dessas escolas, sempre foi regado com ferramentas tecnológicas, dentro das limitações de cada educandário. Ao mesmo tempo, senti que sempre fui visto como a “ovelha negra”, pois havia grande resistência quanto ao uso dessas ferramentas. De qualquer forma, não poderia privar meus alunos de aprenderem utilizando ferramentas das quais eles gostavam. Contudo, confesso, a cultura da utilização de ferramentas tecnológicas voltadas ao olhar pedagógico foi muito exaustiva, já que os alunos não possuíam essa prática, mas compensador quando se observava o resultado das atividades propostas.

Além dessa prática na educação básica, meu trabalho enquanto tutor também me permitia conciliar a educação com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC). Isso, certamente, fez ampliar meu leque de aprendizado. Novamente vários desafios foram vencidos, pois os perfis de meus alunos eram de homens e mulheres que já, há anos, não entravam em uma sala de aula, quiçá mediada pelas TDIC, o que me fazia ter “toda paciência do mundo” para explicar a estes desde como se ligava um computador, como acessava os softwares, como se dava o acesso à internet até como funcionava o ambiente virtual de aprendizagem. Isso ampliou ainda mais minha visão sobre a educação, principalmente no que diz respeito à aproximação do conhecimento para o aluno.

Com tudo isso, ou seja, essas experiências vividas pela minha vida profissional, cada vez mais questionava-me acerca da relação entre professores e alunos e a utilização das TDIC. Com essa problemática em mente, lancei-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no campus de Chapecó e de Erechim, em 2019.

Nesse momento de minha vida, os estudos foram intensificados. Com a aprovação aos dois processos, restou-me escolher onde cursaria. Assim, optei pelo campus de Chapecó, na linha de pesquisa denominada Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos. Foi uma imensa alegria e emoção que até hoje me questiono se realmente cá estou. Com o mestrado, minhas oportunidades de ampliar o conhecimento seriam maximizadas, além de me

dar mais visibilidade e experiência nessa área que tanto tenho apresso. Muitas foram as conversas e as orientações com minha orientadora, Dra. Solange Maria Alves, que com toda sua humildade e conhecimento, foi moldando meu primeiro objeto de estudo, que tratava da relação entre professores e alunos com o uso do Facebook. Estudante e pesquisadora da escola de Vigotski¹, viu ali uma oportunidade para aprofundar os conhecimentos. Assim, mediante muitas conversas e orientações, o objeto de estudo foi se moldando, ao que evoluiu para o estudo das práticas de escrita realizadas em redes sociais e seu impacto na escola, ou seja, falávamos aqui sobre o letramento digital.

O ano de 2019 trouxe consigo uma grande mudança na educação: a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As escolas não falavam outra coisa, senão conhecer tal documento. A 6ª Gerência Regional de Educação (GERED), e sua Unidade de Atendimento, da qual faço parte, que tem sua sede no município de Concórdia e que abrange os municípios vizinhos, proporcionou um piloto de treinamento para estudo da BNCC. Por conta disso, convidou alguns professores e servidores que ao longo de sua vida profissional tiveram bons resultados para servirem como formadores e que estes convidassem mais alguns que fossem de sua confiança.

Na área das linguagens, a qual faço parte, foi convidada pelo gerente de educação, a professora Rosane Lazzarin, profissional que tenho um apresso imenso e que por sorte tenho a honra de dividir aulas em uma das escolas na qual trabalho, e esta convidou-me a fazer parte do grupo de formadores para a BNCC. Fiquei lisonjeado com o convite. Abraçamos a causa e lá fomos nós.

Durante o período de recesso escolar e férias, entre 2019 e 2020, algo não me inquietava. Perguntava-me como poderia ser a aproximação do meu, até então, objeto de estudo e a BNCC, já que, no ano de 2020 eu também faria parte dos formadores dela, mas agora, da rede municipal de Concórdia, pois no final do ano de 2019 havia sido chamado no concurso público. Nesse movimento de inquietação entre leituras de atos, emergiu a necessidade de compreender melhor a ocorrência (ou não) do que se conhece por letramento digital dentro da BNCC. Assim, fui dialogando comigo mesmo e questionando-me: Qual o sentido/significado do termo linguagem para a BNCC? Por que a BNCC trabalha com

¹ Segundo Alves (2012, p. 18) “Várias têm sido as formas de grafia para o nome desse autor, a partir da transliteração do alfabeto russo, dependendo do lugar e das formas linguísticas adotadas. É o caso da grafia Vygotsky, bastante utilizada nas traduções estadunidenses e inglesas. Por sua vez, nas edições espanholas tem prevalecido a grafia Vygotski; na Alemanha, Wygotski. Contudo, em obras do campo da psicologia, publicadas pela editora estatal soviética dos idos vividos por este autor – a Editora Progresso, de Moscou, traduzidas diretamente para o espanhol, bem como em edições recentes publicadas no Brasil, verifica-se a adoção da grafia Vygotski.”. Assim, de acordo com as informações supracitadas, adotou-se para esta pesquisa a forma gráfica Vygotski.

habilidades e competências? Como a BNCC aborda a tecnologia, invento humano, principalmente quando prevê competências atreladas aos gêneros do discurso que são construídos dentro do ciberespaço? De que forma a BNCC estimula as práticas sociais e dialógicas dos estudantes? Como a BNCC prevê o desenvolvimento humano enquanto sujeito de sua própria história?

Da complexa trama de questionamentos que me fiz, percebo que conceber a linguagem como interação social é compreendê-la como interatividade entre os pares que com ela realizam ações em formas distintas de falares. Isso vale dizer que, a BNCC, pautada no alicerce de garantir aos estudantes maior acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem, é carregada de valores ideológicos, de sentidos e significados, ou seja, compreensões que exigem uma leitura para além do que está verbalizado em sua sistematização. Isso exigiu de mim, um olhar buscando respostas às perguntas em relação à conceitos da linguagem, do trabalho enquanto atividade vital, da interação entre os pares e do sujeito enquanto ser em construção, isto é, olhá-la a partir de uma compreensão dialógica e de desenvolvimento humano.

Pautado então em um olhar dialógico e de desenvolvimento do homem enquanto gênero humano, busquei em Vigotski e Bakhtin a base teórica e o aprofundamento de elementos fundamentais para o escopo do objeto de pesquisa. Isso porque, com o primeiro estabeleço uma relação sobre o desenvolvimento humano, em uma perspectiva que carrega as influências culturais, sociais e históricas; no segundo, em pressupostos filosóficos e teórico na concepção dialógica e enunciativa da linguagem.

Dentro dessa materialização, Vigotski (2007, p. 31) concebe a linguagem como um poderoso instrumento psicológico, já que é usada pelo homem na organização do pensamento, sendo indispensável à sua evolução. O autor salienta que:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Segundo ele, a linguagem tem a função de expressar o pensamento do homem, ao passo que estrutura esse pensamento. A linguagem organiza os signos e contribui significativamente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É nessa materialização de desenvolvimento da linguagem que o homem aprende a diferenciar e a

nominar suas representações culturais. Isso mostra que a linguagem é mediadora da relação entre o homem e o mundo, entretanto, para o autor pensamento e linguagem são fenômenos que se interrelacionam, mas que não se justapõem.

Pautado em uma perspectiva teórica acerca da concepção dialógica da linguagem como forma de observar as várias vozes que ecoam para respostas às perguntas, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 96) elucida que a linguagem “[...] no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.”. Em outras palavras, a linguagem não pode ser compreendida como um sistema abstrato, mas sim como a construção coletiva de natureza histórica e social.

Ainda, o autor concebe que:

[...] ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. [...] O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual. [...] Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 109).

Partindo dessa reflexão teórica, o autor sublinha que quando os seres humanos desconsideram que a linguagem possui uma natureza histórica e social que vem da interação verbal, certas visões antagonistas não permitem um adequado tratamento sobre a real natureza da linguagem. O que constitui a linguagem, é a interação verbal construída mediante um eu e um outro, ou seja, interações em que haja relações dialógicas.

Dar-se-á, partindo de tais reflexões teóricas, a incursão do problema que orienta esta pesquisa, que é oriunda da prática social e de indagações do pesquisador que busca responder: Que sentidos/significados o letramento digital assume no âmbito da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental a partir de contribuições de Vigotski e Bakhtin?

1.2 Relevância social do objeto: Indagações sobre a prática social e a busca nas bases de dados

As vivências e memórias, aqui compartilhadas, narram o desenvolvimento de um sujeito que tem uma construção histórica, social e cultural. De fato, foi necessária tal abordagem para o entrelaçamento do pesquisador com o lócus investigativo como uma das

estratégias para construção da justificativa e da relevância social do objeto. Contudo, embora importante para a constituição da materialidade do objeto, isso é ainda insuficiente. Torna-se necessário, portanto, garimpar o objeto em outros estudos no recorte da área de conhecimento. Tarefa que cumprimos pela realização de busca em bases de dados. Assim, a pesquisa tem sua gênese nesse percurso profissional e pessoal, que foi se redesenhando a partir do estado de conhecimento das produções acadêmicas. Para tanto, utilizamos como banco de dados para esta pesquisa o Instituto Brasileiro em Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), via Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Eletrônica e Científica On-line (SciELO). O recorte utilizado para tais levantamentos de produções acadêmicas restringe-se entre os anos de 2015 e 2020. A motivação deste lapso temporal se dá em decorrência de o ano de 2015 ser o princípio das discussões teóricas e metodológicas sobre a Base Nacional Comum Curricular. Orientaram a busca os seguintes descritores: Letramento digital, Letramento digital e Vigotski, Letramento digital e Bakhtin, Linguagem digital, Linguagem digital e Vigotski, Linguagem digital e Bakhtin.

Para elucidar a relevância social do tema, objetivando ainda mais o avanço do conhecimento científico, no componente curricular da língua portuguesa, coube neste momento uma pesquisa nos bancos de dados de acordo com os descritores. Em relação a essa busca a priori, com os descritores acima, em produções acadêmicas, identificamos 7.683 publicações.²

Isso demonstra que os estudos sobre letramento digital e linguagem digital em um âmbito geral já aparecem bem fundamentadas em produções acadêmicas, inclusive com a utilização das perspectivas vigotskianas e bakhtinianas, que servem como base teórica deste objeto. Não optamos, dessa forma, por descrever todas as produções encontradas nos bancos de dados, visto que os descritores, a priori, não tem como recorte a BNCC. Eles serviram, sim, para busca de outros autores que já discutem as concepções de letramento e linguagem digital e que servem de ordem teórica para esta pesquisa.

Entretanto, a base documental para análise do letramento digital, baseado nas propostas teóricas já mencionadas, se dá na e pela BNCC, o que faz com que os descritores sejam revistos. Dessa forma, definimos, a priori, os seguintes descritores: Letramento digital e BNCC; Letramento digital, Vigotski e BNCC; Letramento digital, Bakhtin e BNCC; Linguagem digital e BNCC; Linguagem digital, Vigotski e BNCC; Linguagem digital,

² As questões aqui descritas acerca do levantamento de banco de dados estão detalhadas em tabelas no apêndice A deste empreendimento.

Bakhtin e BNCC. O lapso temporal continuou entre os anos de 2015 e 2020, visto a data-base de discussões sobre o referido documento de investigação desta pesquisa.

Assim, em relação à busca de produções acadêmicas a priori, realizadas pelo banco de dados da Capes, IBICT – BDTD e Scielo, identificamos 15 (quinze) publicações, sendo 5 (cinco) artigos e 10 (dez) dissertações.

Realizado o levantamento das obras, procedemos a leitura do título, resumo e palavras-chaves. Em seguida, fizemos uma leitura acerca da problemática e dos objetivos, para verificar as aproximações delas para com esta pesquisa. Utilizamos este critério, pois localizamos tais informações em todas elas, tornando mais prática as verificações.

O encontro de somente 15 produções atestou as perspectivas de que seriam localizadas poucas produções acadêmicas relacionadas direta ou indiretamente ao objeto que esta pesquisa se propõe a investigar. Destas, somente uma trouxe significativa aproximação ao objeto, cujo pesquisador chama-se Tarcísio Francisco Oliveira Salatiel, que nominou sua pesquisa como “O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista.”. Segundo Salatiel (2019, p. 14), o objetivo geral da sua pesquisa é:

[...] investigar, na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, as características textual-discursivas que configuram o agir prescritivo do professor de língua portuguesa no que tange ao trabalho com análise linguística. Para isso, analisamos, a partir de uma compreensão do ensino como trabalho, a perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular (2017) em seu eixo de análise linguística.

Vistas as pesquisas nas bases de dados, nada foi encontrado pelas combinações letramento digital e Base Nacional Comum Curricular, que é objeto de investigação desta pesquisa. Assim, a única aproximação entre a pesquisa de Salatiel (2019) e desta é o documento empírico que servirá de lócus de investigação. As demais pesquisas que foram levantadas, tratam de linguagem em uma perspectiva de estudo da língua de uma maneira geral, não limitando uma análise de concepções linguísticas e ainda trazem o termo Base Nacional Comum Curricular somente como documento político e não como local de investigação.

Todos estes argumentos servem de sustentação para a afirmação da relevância social deste objeto de investigação, que se dá a partir de dois vieses: i.) a contribuição do tema para o avanço do conhecimento científico na área da educação em geral e de ensino de língua portuguesa de modo mais específico, uma vez que explicita o documento BNCC e nele o tema

do letramento digital. O que poderá suscitar novos estudos e problematizações motivando outras pesquisas; ii.) possíveis contribuições para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem na especificidade da práxis pedagógica escolar. A expectativa, nesse sentido, é que o estudo do letramento digital traga ao professor/professora novas formas de compreender a recepção do texto, já que este, pela BNCC, deve ser o protagonista em uma área de língua. Isso quer dizer que falar em diferentes formas de receber um texto requer letramento. Amparado ao ciberespaço, desafia os professores a pensar em tempos e espaços em distintas situações de interação, ou seja, a utilização da linguagem por meio de novas práticas de letramento, o que sugere novos recursos discursivos à atividade humana, a dizer, o letramento digital passa a ser visto como uma forma de linguagem, com características semióticas e multimidiáticas, que poderá ser usada pelo professor como agente de mediação para a interação entre os pares.

Ainda, é importante reforçar o caráter relevante desta pesquisa, salientando que pela mediação dos preceitos teóricos, epistemológicos e metodológicos, poder-se-á dialogar com as distintas modalidades e etapas de ensino da educação básica, cujo propósito permeia o desenvolvimento humano e a busca de espaços de emancipação e autonomia.

A busca de produções acadêmicas para este tema comprova a relevância para estudos de linguagem e letramento digital no documento oficial BNCC, tanto para o avanço da ciência como para a prática social. Assim, esperamos que a referida pesquisa, ao propor a análise de linguagem e letramento digital possa ampliar o leque de conhecimentos e perspectivas do que já se conhece acerca do tema.

É nesse movimento material e dialético que conceber os vários textos dispostos na rede hipermediática, além da linguagem escrita, muitas outras aparecem para a construção de significado/sentido. Eles, multissemióticos que são, podem se materializar-se de muitas semioses como vídeos, palavras, imagens, memes, permeando que os estudantes e professores tenham um olhar sob uma nova capacidade de leitura e escrita, em uma temporalidade cujas práticas sociais são mediadas por tecnologias de informação. Por este fim, e pautada nos argumentos supracitados nesta seção, justificamos, pois, a relevância social do objeto, a fim de buscarmos reflexões para que possamos responder à pergunta que ora nos permeia: Que sentidos/significados o letramento digital assume no âmbito da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental a partir de contribuições de Vigotski e Bakhtin?

1.3 Um olhar sobre o encontro com o objeto

A partir do delineamento da nossa pergunta de pesquisa que orienta o objeto em questão, e amparado em um aporte teórico que buscará respondê-la, desafiarmo-nos, então, a escrever um esboço de projeto. Iniciamos um processo moroso de leituras pautadas nesta proposta, dadas às proporções teóricas encontradas pela busca em bancos de dados, ou seja, muitas leituras ocorreram sobre os dois grandes motores que envolvem o objeto – Linguagem e Letramento digital - que foram migrando para outros como Letramento, Alfabetização, Multiletramento, Ambientes Digitais, Cibercultura, Sociedade da Informação e assim por diante. Assim, produzimos vários fichamentos a partir do arcabouço teórico de Vigotski (1991; 1998; 2003; 2007; 2009; 2009; 2010), Bakhtin (2000; 2003; 2004) e com pesquisadores como Castells (2000), Lemos (2013), Lévy (2018), Santaella e Lemos (2010), Belloni (2012), Marcuschi e Xavier (2004), e Rojo (2007; 2009; 2012; 2013). Coerente com tais pressupostos teóricos, buscaremos elementos que possam dar conta de subsidiar nossa questão de estudo, que contempla em indagar que sentidos/significados o letramento digital assume no âmbito da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental a partir de contribuições de Vigotski e Bakhtin?

Delineada nossa questão de estudo, considerando assim as vivências sociais e culturais com o processo de educação, vislumbramos o alcance do objetivo geral deste objeto que se ancora em compreender que sentidos/significados o letramento digital assume no âmbito da BNCC para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental a partir de contribuições de Vigotski e Bakhtin.

Para que objeto nuclear seja alcançado, perguntas de pesquisa são necessárias para direcioná-lo. Assim, as questões de pesquisa para este objeto são: i) Como se constitui a relação entre sociedade da informação e digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular; ii) Qual a compreensão de letramento digital a partir das concepções de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin?; e iii) Como se organiza o ensino de língua portuguesa para anos finais do ensino fundamental no âmbito da Base Nacional Comum Curricular no que refere ao letramento digital?

Essas questões de pesquisa, de caráter epistêmicos-investigativos, buscam auxiliar o esboço do problema de pesquisa. Assim, tais questões são responsáveis por alinhar os objetivos específicos deste objeto, os quais são constitutivos do objetivo geral, a saber: 1) Caracterizar a constituição da relação entre sociedade da informação/digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular; 2) Compreender o letramento digital a partir

das concepções de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin; e 3) Problematizar a organização do ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental no âmbito da Base Nacional Comum Curricular no que refere ao letramento digital.

Um trabalho com tais concepções se justifica pela importância dos estudos acerca das práticas de letramento digital durante o ensino fundamental, já que se leva em conta o contexto que o aluno está inserido na sociedade de informação. Além disso, levando em conta os modelos textuais que se apresentam no contexto digital, é necessário que a escola o auxilie no desenvolvimento destas habilidades e competências³ em relação ao texto impresso. Assim, a BNCC, reúne “[...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para cada série da educação básica.” (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesta perspectiva, percebe-se que a BNCC se fundamenta no desenvolvimento de competências por meio de habilidades específicas para as aprendizagens essenciais. Neles, é visível perceber a evidência que é dada às tecnologias de informação mediadas pela internet, mostrando-as como se fossem recursos fundamentais às práticas pedagógicas no ensino fundamental. A critério de argumentação acerca desse fato, no componente de língua portuguesa, há identificação de diversas competências específicas demandas do letramento digital para professores e para alunos. Para vias de fato, no que tange às competências gerais, das dez, três delas permeiam o letramento digital. Já nas competências específicas referente à área das Linguagens, das seis competências, duas contemplam de modo direto de práticas de letramento. E, finalmente, no que diz respeito às competências específicas do componente curricular de língua portuguesa, das dez, duas delas exigem obrigatoriamente o letramento digital.

A despeito de uma leitura dinâmica, há nela uma vontade de integrar o que diz no documento com a experiência que o aluno carrega, por meio de práticas de letramentos que se referem ao produzido em suas práticas sociais fora da escola. Em outras palavras, isso depende a incorporação de práticas pedagógicas que veem ao encontro com atividades mediadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TDIC). A dizer, dar-se aqui

³ Sempre que nos referirmos à Base Nacional Comum Curricular, usaremos a terminologia “habilidades e competências”, contudo compreendemos seu profundo diálogo com a lógica do mundo empresarial (SANTOS, 2001; BALL, 1995), o que privilegia ainda mais as desigualdades sociais, pois segundo Frigotto (2000, p. 129) compõe-se aqui a lógica do desenvolvimento do Capital Humano, que busca “dissimular o acirramento da luta de classes pela própria dissolução da ideia de classe”. Nesta cultura, “todos os indivíduos dispõem de algum tipo de capital e é com ele que devem concorrer no mercado de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise.”. Concepção esta, adotada em oposição à posição mercantilista de educação e de formação de demandas de mercado. Tal abordagem será tratada no capítulo dois, em decorrência de que a base teórica que nos sustenta tece críticas acerca de tais expressões.

a integração das competências e habilidades que envolvam as tecnologias digitais atreladas ao currículo do componente curricular, que neste caso é o de língua portuguesa.

Supomos, a vista dos argumentos, que esse estudo é pautado a partir da integração das mídias tecnológicas com a educação, das mudanças da sociedade, da educação e pelo avanço das ferramentas tecnológicas, além de inserção de materiais didáticos que possuem como canal de diversas mídias e gêneros do discurso que estão disponíveis no ambiente digital. Tal aclamação é dada no próprio texto, uma vez que um de seus objetivos (BNCC) é “[...] preparar o jovem para as constantes mudanças e para o mercado de trabalho, já que grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais.” (BRASIL, 2018, p. 473).

Diante do exposto, salientamos mais uma vez a importância da presente pesquisa, na medida em que abrange temas novos e pertinentes à educação, como discussões em torno da sociedade da informação, da cultura do mundo digital, da alfabetização e do letramento, das características de escrita no mundo digital, do multiletramento, do letramento digital e da Base Nacional Comum Curricular.

1.4 O caminho percorrido: os passos metodológicos

Lemos em Bakhtin (2000, p. 400) que:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

Assim, a partir desta máxima de Bakhtin, elucidamos que a investigação desta pesquisa, em termos metodológicos e teóricos, a dizer, em relação ao caminho que se faz para a compreensão do objeto, parte-se de uma teoria, o que exige assim um percurso cognitivo. Coerente à base teórica vigotskiana e bakhtiniana, o método de acercamento do objeto é o materialismo histórico-dialético, ou seja, é muito mais que fundamento de pensamento, é uma visão de mundo, o que exigirá do pesquisador uma postura frente ao problema de pesquisa.

Com esse olhar epistemológico, Frigotto (2004, p. 73) aponta que na concepção do materialismo histórico-dialético há um rompimento com o olhar metafísico e parte-se para uma análise de investigação científica. Assim, o autor concebe a teoria que hora se elucida como:

[...] uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Alicerçado, nesta perspectiva, implicamos olhar a teoria com olhos epistemológicos ancorando-nos nos movimentos gerais da dialética, tais como a totalidade, já que todos os fenômenos possuem uma relação; a contradição, pois tudo que é humano é contraditório, ou seja, os lados opostos do fenômeno observado; e a compreensão histórica. Assim, permite-nos olhar o objeto de pesquisa sob um viés da realidade, de formas de existência material da sociedade e do homem. Sob esta ótica, requeremos olhar os fenômenos materiais como um movimento e uma processualidade. Além disso, exige a compreensão que há um movimento contraditório do real expresso num movimento material, ou seja, há a transformação do ser levando em conta a realidade histórica do qual ele vive (FRIGOTTO, 2004).

O materialismo histórico-dialético não é somente o método, mas também o olhar do investigador do objeto, resultando que os fenômenos observados podem não ser revelados de imediato. Alves (2012) contribui em relação à dialética materialista, ao dizer que um objeto não é compreendido sem uma relação entre seu entorno, ou seja, para que ele seja compreendido é necessário a compreensão da totalidade, além da contradição do objeto, ou seja, seus processos de superar as primeiras observações para a produção de novas sínteses (FRIGOTTO, 2004).

Kosik (1976, p. 27) contribui que, para que haja a revelação dos fenômenos observados, é necessário realizar um *detour* que “[...] é o único caminho acessível ao homem para chegar à verdade.”. Frigotto (2004) corrobora que para a busca dessa verdade, a partir dos dados da realidade, é assinalada pela tríplice do movimento da dialética: tese (afirmação), antítese (negação da tese) e síntese (negação da negação), ou seja, quando surge o novo. Fala-se aqui da transformação do novo conhecimento. Para o autor, cinco são os passos metodológicos para compreensão do objeto à construção do novo conhecimento, a saber:

a) ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla [...]. b) no trabalho propriamente de pesquisa, de investigação, um primeiro esforço é o resgate crítico da produção teórica ou do conhecimento já produzido sobre a problemática em jogo [...]. c) [...] trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e análise do material [...]. d) a análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada [...]. e) finalmente busca-se a síntese da investigação. A síntese resulta de uma elaboração. É a exposição orgânica, coerente,

concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada. (FRIGOTTO, 2004, p. 87-89).

Frente ao exposto, pensar a pesquisa a partir da concepção do materialismo histórico-dialético é compreender a realidade de maneira conflitante e contraditória. Ao reportar-nos aos preceitos metodológico e epistemológicos desta pesquisa, a leitura do documento, objeto empírico dela, pautada no materialismo histórico-dialético, exige uma criticidade a partir de uma trajetória histórica, ou seja, ela é produto da humanidade, resultado da síntese do trabalho humano em um momento histórico. A BNCC não nasceu do “nada”, torna-se necessário olhar os vários lados dela, as várias possibilidades, os diversos “sim” e “não”. Ainda, é preciso olhá-la com os seus entornos, pois é fruto de diversos outros documentos, debates e embates que surgiram no decorrer dos anos. Finalmente, nas palavras de Frigotto (2004, p. 75) esta pesquisa, ocorrerá de maneira dialética, já que “[...] situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.”.

Do ponto de vista instrumental, a pesquisa perpassará pelo paradigma indiciário ou também conhecido como paradigma semiótico. Ela é concebida na concepção histórico-cultural, dentro dos estudos de produções dialógicas. Além disso, é chamada também de análise microgenética, que considera os microeventos que ocorrem ao realizar a coleta de dados, “[...] que se centra nos movimentos intersubjetivo-intrassubjetivo característicos às interações sociais [...]” (GÓES, 2000, p. 14).

A etimologia da palavra microgenética, origina-se do prefixo “micro” que para Góes (2000, p. 15) é compreendida “[...] por ser orientada para minúcias indiciais.”, o que possibilita inferir a pesquisa microgenética com a pesquisa indiciária e do radical “genética”, indicando a dimensão histórica de um dado fenômeno, ou seja, sua origem, gênese e seu desenvolvimento “[...] por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes.” (GÓES, 2000, p. 15). Nesse contexto, compreendemos que é uma análise que parte de indícios “[...] tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura.” (GÓES, 2000, p. 15). Assim, Góes (2000, p. 9, grifos nossos), a análise microgenética é

[...] uma forma de construção de dados que requer **a atenção a detalhes** e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num **relato minucioso dos acontecimentos**.

Isso significa dizer que a análise empírica da BNCC será realizada na condição de um relato minucioso dos fenômenos, perseguindo os detalhes dos quais não estão prontos e que por meio de uma categorização inicialmente, a priori como lupa, guia para o encontro de indícios e, depois, a posteriori como produto do movimento investigativo e analítico, ou seja, cumprimos aqui o papel de detetive em busca de pistas para solucionar o problema.

Na literatura policial inglesa, Sir Arthur Conan Doyle (2003, p. 12) cria o famoso detetive Sherlock Holmes e seu fiel escudeiro Watson. O personagem Sherlock Holmes ganha destaque no final do século XIX e no início do XX, já que se torna um policial que, por meio da dedução e da atenção às pistas, soluciona mistérios inexplicáveis. De acordo com Ginzburg (2011), o detetive trabalha com indícios. Isso percebe-se quando Sherlock fala a Watson, em Um estudo em vermelho, que “[...] por enquanto, ainda não dispomos de dados [...] É um erro capital formular teorias antes de contarmos com todos os indícios. Pode prejudicar o raciocínio.”. Assim sendo, para desvendar os crimes, o detetive seguia todos os indícios, sem criar teses que desvendassem os mistérios, a menos que os indícios tivessem suprimidos. Ele segue os detalhes, com grande capacidade de dedução e observação e resolve, por esse método, mistérios já abandonados pela polícia.

Ainda para contextualização do tipo de pesquisa a ser usada nesta investigação, recorreremos a Doyle (2003, p. 12), quando afirma acerca do método de resolução de problemas:

Nunca faço adivinhações. Esse é um hábito terrível, que destrói a capacidade lógica. Isso lhe parece estranho porque você não segue minha cadeia de raciocínios nem observa os pequenos fatos dos quais grandes inferências dependem [...].

Nesse sentido, Ginzburg (2011, p. 143) ao correlacionar o método epistemológico, que leva em conta sinais, indícios e pistas, relaciona o método indiciário com o processo de descoberta de um crime, como faz o detetive inglês Sherlock Holmes. O autor esclarece que, já no fim do século XIX, “[...] emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso prefira, um paradigma) [...] ainda não teorizado explicitamente [...]”.

Segundo Ginzburg (2011), o paradigma indiciário tem sua gênese muito antes do século XIX, ou seja, desde os primórdios da humanidade, no momento em que o homem utilizava a caça para sobrevivência, e nesse sentido Ginzburg (2011, p. 154) manifesta que “[...] por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as

pistas da presa.”. Corrobora ainda Ginzburg (2011, p. 152), lembrando que o que assinala esse conhecimento relativo à caça é a “[...] capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.”. Por isso, segundo Freitas (2019, p. 20), esse paradigma

[...] foi empregado também na análise das artes, como por exemplo na investigação dos indícios que identificassem se as obras eram originais ou cópias; na medicina, com a observação e análise de sintomas. Contudo, uma coisa é o sentido amplo desse paradigma em processo de constituição, no campo da natureza, outra é essa mesma concepção, em sentido mais restrito, se constituindo no campo da cultura, do humano.

Góes (2000, p. 18) acrescenta ainda sobre essa metodologia que seu fazer investigativo se dá em “[...] pormenores considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos.”. Desta maneira, diante do objeto desta pesquisa, buscaremos a investigação na Base Nacional Comum Curricular, já que é o documento oficial para fins de análise. Assim, com vista aos estudos microgenéticos, usando a base das pistas, perceberemos os indícios da linguagem no que se refere ao letramento digital nos anos finais do ensino fundamental, no componente curricular de língua portuguesa. Devemos atentar-nos, conforme Freitas (2019, p. 20), que as categorias que serão criadas para dar conta do objetivo geral da pesquisa

[...] não estão explícitas no texto dos mesmos, e aí está o ponto que define o ser indiciário numa metodologia, olhar para o nosso objeto identificando os sinais implícitos, não visíveis superficialmente, com vistas na identificação mais precisa [...] do objeto de pesquisa.

Por meio de um diálogo pautado em Goés (2000), com a microgenética, e em Ginzburg (2011) na abordagem indiciária, este trabalho se volta para a investigação do letramento digital na Base Nacional Comum Curricular. Para tal, elaboramos uma leitura minuciosa na parte correspondente à língua portuguesa no documento, em especial nos anos finais do ensino fundamental, com o propósito de levantarmos dados condizentes aos aspectos envolvidos com o ensino de língua portuguesa e as TDIC. Para o levantamento de dados, as pistas e indícios buscados contemplaram signos linguísticos atrelados às TDIC. A Figura 1 contempla um pequeno universo de signos linguísticos encontrados na leitura minuciosa da BNCC.

Figura 1 – Signos linguísticos atrelados às TDIC



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nota: Elaborado com base em Brasil (2018).

A categorização se deu a partir das leituras que formam o referencial teórico deste objeto, bem como as abordagens teórico-metodológicas que permearam a leitura documental. Criamos uma categoria a priori: Letramento Digital. Para este momento, ela servirá como base para a investigação no objeto empírico, ou seja, não é uma categoria fechada e sim orientadora do exercício de identificação de sinais. No momento da análise, é possível que novas categorias sejam produzidas para fins analíticos e reflexivos. A categoria “letramento digital” serviu de orientadora para a busca das categorias a posteriori a partir dos conceitos de sentido e de significados em Vigotski e Bakhtin.

A busca no documento do sentido e significado assumido pelo letramento digital no âmbito do ensino de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental trouxe outras categorias empíricas que passam efetivamente a compor a análise do estudo aqui relatado: Letramento privilegiado pela cultura digital, fragmentação de conteúdo, pseudodialogismo, falácia do discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade. Sua gênese se deu a partir da leitura empreendida pelas lentes teóricas de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin.

A partir desse olhar metodológico e epistemológico, o presente objeto será dividido em três capítulos, além desta introdução, das considerações finais, referências, apêndices e anexos. Desta maneira, para corroborar o entendimento, segue o Quadro 1 que mostra as fases desta pesquisa. Para cada uma das fases, há também o procedimento metodológico utilizado.

Quadro 1 – Fases da pesquisa

Fase	Ação	Procedimento
1	Discussão dos conceitos de Sociedade de informação, cultura digital e BNCC;	Pesquisa bibliográfica; Construção do capítulo 2.
2	Reflexão sobre as concepções teóricas de Vigotski e Bakhtin; Compreensão dos conceitos de letramento e letramento digital;	Pesquisa bibliográfica; Construção do capítulo 3.
3	Coleta e tratamento dos dados pela BNCC, com base na técnica indiciária e microgenética.	Pesquisa documental; Construção do capítulo 4.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De uma maneira dialógica, o Capítulo 2 é composto pelo referencial teórico, aqui chamado de “Sociedade da informação, cultura digital e BNCC. A contribuição desse capítulo se refere às questões importantes acerca da sociedade da informação e suas respectivas mudanças tecnológicas, da cultura digital e da BNCC. Esse capítulo colaborará para responder ao primeiro questionamento da pesquisa, que se refere ao primeiro objetivo específico: Como se constitui a relação entre sociedade da informação/digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular?

O Capítulo 3 do referencial teórico, também com base para o diálogo, denominado de “Linguagem e desenvolvimento humano: elementos para compreender o letramento digital na BNCC no diálogo de Vigotski e Bakhtin” versa os aspectos fundamentais sobre o letramento digital e o desenvolvimento humano. Assim, buscaremos uma reflexão teórica acerca das concepções de linguagem, permeando às aproximações desta em Vygotsky e Bakhtin. Em seguida, traremos considerações dessas linguagens no que tange ao sentido e ao significado e finalmente alcançará as reflexões com a alfabetização e letramento e letramento digital como uma possível linguagem. Tal capítulo buscará responder à questão dois desta pesquisa, correspondente ao objetivo específico dois: ii) Qual a compreensão de letramento digital a partir das concepções de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin?

O Capítulo 4, intitulado de “O Ensino da Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental: Compreensões de letramento digital subjacentes à BNCC” traz as concepções sobre a Base Nacional Comum Curricular no que tange ao ensino da língua portuguesa. Além disso, caberá a este capítulo o papel de responder ao questionamento três: Como se organiza o ensino de língua portuguesa para anos finais do ensino fundamental no âmbito da Base Nacional Comum Curricular no que refere ao letramento digital? Para isso, a análise ocorreu mediante às categorias de análise: Letramento privilegiado pela cultura digital, Fragmentação de conteúdo, Pseudodialogismo e Falácia do discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade, fundadas nos pressupostos teóricos e epistemológicos de Vigotski e Bakhtin.

2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, CULTURA DIGITAL E BNCC

Como um indivíduo só existe como um ser social, como um membro de algum grupo social em cujo contexto ele segue a estrada do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento reveste-se de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo. (VIGOTSKI, 2009, p. 30).

Para iniciar este empreendimento teórico, há de se considerar que as mudanças que decorrem nas sociedades são frutos do trabalho humano, produzidas pelos sujeitos, em seus tempos e espaços, que modificam os fenômenos e, ao mesmo tempo, são modificados. Assim, com objetivo de iniciar a revisão de literatura deste objeto, além de trazer conceitos que servirão como base para responder à primeira questão de estudo desta pesquisa, que buscará desenvolver debates teóricos das concepções, conceitos e os desafios da sociedade da informação, da cultura digital, além de buscar um encontro com a BNCC, no que se refere ao seu processo de construção no cenário educacional brasileiro.

Este capítulo está disposto em três subseções. Na primeira, discutiremos os elementos fundamentais da sociedade de informação e sua constante mudança por meio de avanços da tecnologia. Na segunda, abordaremos acerca dos conceitos de cibercultura⁴ e ciberespaço. Na terceira parte, implicaremos na discussão dos aspectos conceituais e históricos e de disputa da BNCC, que são decorrentes das mudanças da sociedade da informação.

Ao focar estes conceitos, ou seja, desde as concepções de sociedade de informação até os aspectos teóricos da BNCC, o capítulo materializa o esforço de construir respostas, ainda que não definitivas, notadamente, ao primeiro objetivo específico que busca caracterizar a constituição da relação entre sociedade da informação/digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular.

2.1 Sociedade da Informação: Resignificações

Quando se concebe o termo “sociedade da informação”, leva-se em conta as transformações em tempos de significativos avanços tecnológicos que as sociedades passam, o que pode observar mudanças nos processos de comunicação de informações. O termo

⁴ Os conceitos de cibercultura e cultura digital são usadas como sinônimos no presente trabalho, de acordo com Pierre Lévy (2018).

sociedade da informação tomou o lugar do que há décadas chamou-se de sociedade pós-industrial.

Educação à distância, bibliotecas digitais, videoconferência, correio eletrônico, grupos de “bate-papo”, e também voto eletrônico, banco on-line, video-on-demand, comércio eletrônico, trabalho à distância, são hoje parte integrante da vida diária na maioria dos grandes centros urbanos no mundo. (WERTHEIN, 2000, p. 75).

Podemos observar, de acordo com o autor, que a sociedade da informação nada mais é do que as mudanças do mundo do trabalho e do mundo pessoal pelo impacto da evolução da tecnologia. A etimologia da palavra “tecnologia” vem do grego, assim concebida: “TECHNE”, que significa técnica, seguida de “LOGOS”, compreendida como razão ou estudo. Neste sentido, para Pino (2003, p. 287) “[...] os termos técnica e semiótica designam a totalidade dos meios inventados pelos homens para agir sobre o mundo e sobre eles mesmos e criar assim as próprias condições de existência, materiais e imateriais.”. Assim a dizer, a tecnologia pode ser compreendida como o trabalho humano com vistas à alteração dos modos de conceber o mundo, com intenção de satisfazer suas necessidades físicas, materiais ou simbólicas que, por sua vez, geram mudanças importantes no modo de funcionamento dos indivíduos.

Para Pino (2003), tanto os elementos técnicos como os semióticos são os meios utilizados pelo homem para a transformação do natural para o cultural. A compreensão de mundo natural, para o autor, é resultante do “[...] universo físico cuja existência é independente da existência humana e da qual esta faz parte.”. Já o mundo cultural é concebido pelo autor como “[...] o conjunto das produções humanas resultantes da atividade produtiva dos homens. Em outros termos, é o mundo natural transformado pela atividade dos homens (o trabalho social).” (PINO, 2003, p. 287). Nessa relação de transformação de um mundo para o outro, Pino (2003, p. 287) concebe que os instrumentos técnicos e simbólicos (semióticos), usados simultaneamente pelo homem, dão forma aos produtos humanos. Assim, os conceitua como:

[...] todo artefato criado pelo homem como meio de agir sobre o mundo natural para transformá-lo. O uso de instrumentos técnicos na atividade humana vai acompanhado, em princípio, do uso simultâneo de INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS (como ideias) que conferem ao produto dessa atividade uma significação.

De acordo com o autor, cabe pensar, antes ainda de adentrarmos às concepções da sociedade da informação, uma relação entre a técnica e semiótica. Pino (2003, p. 288) ilustra

acerca dessa relação, contribuindo que “[...] toda ação humana implica, necessariamente, um instrumento ou meio simbólico; mas só as ações materiais implicam, também necessariamente, um instrumento ou meio técnico.”. Afirma-se em Pino (2003), também, que para toda a atividade humana há sempre os meios técnicos e os simbólicos para que ocorra a relação do homem com o mundo: os primeiros correspondem à tecnologia, os segundos, aos semióticos. A função que concerne aos dois meios é de mediar o homem com sua relação à natureza ou natureza-homem.

Pino (2003, p. 287) compreende por meio semiótico “[...] cada um dos sistemas de signos inventados pelos homens para representar-se (espécie de ‘tradução’) e compartilhar entre eles a percepção que têm do mundo e deles mesmos.”. Pierce (1990), conforme citado por Pino (2003 p. 287), afirma que os principais “[...] sistemas são os simbólicos (como os linguísticos), pois eles são, exclusivamente, criados por convenção dos homens, não sendo de origem natural como os sinais.”.

Em vista dos argumentos supracitados, e partindo da ideia de que a tecnologia é invenção do trabalho humano, que ao criá-la consegue modificar a si dialeticamente, qualquer invento da humanidade é um constructo humano, ou seja, todo invento criado pelo homem e modificado por ele, em face de sua satisfação, é tecnologia. Desde os primórdios da humanidade, com o advento da pedra lascada, ao mundo tecnológico que hoje vivemos, que Pino (2003) chama de terceira geração tecnológica⁵, podemos conceber que a combinação de um instrumento técnico a um semiótico corresponde ao trabalho humano. Em outras palavras, a ação do invento que a humanidade constrói incorpora-se a um sistema de signos ou linguagem em sua estrutura técnica (PINO, 2003).

Sobre o trabalho humano, interpretando Karl Marx, Aranha e Martins (2013) afirmam a temática do trabalho como condição de liberdade: é pelo trabalho que o ser humano se confronta com as forças da natureza e, ao mesmo tempo que a modifica, transforma em si mesmo, humaniza-se. Alves (2012, p. 57) também sublinha acerca do trabalho a partir do olhar marxista, contemplando que “[...] para Marx, o trabalho – invento humano – cria o homem [...]”. A pesquisadora ainda amplia a ideia de trabalho como uma categoria que diferencia o homem das outras espécies, ou seja, “[...] um funcionamento psicológico típico cuja gênese está nas relações sociais nascidas no trabalho.” (ALVES, 2012, p. 60). Assim,

⁵ De acordo com Magalhães (2001), a primeira revolução tecnológica, na parte final do sec. XVIII, com novas tecnologias como a máquina a vapor, o tear mecânico, a metalurgia - esta revolução é caracterizada pela substituição de ferramentas manuais por máquinas. A segunda revolução tecnológica, na parte final do sec. XIX, com novas tecnologias como produção, transporte e utilização da eletricidade, a química industrial, a laminagem e moldagem do aço, o motor de combustão interna, o telégrafo, o telefone - esta revolução é dominada pela eletricidade que basicamente tornou as outras tecnologias possíveis.

tanto o funcionamento do psiquismo, como do comportamento e da personalidade são produções de um ato de criação a partir da apropriação dos inventos humanos, tanto quanto nas relações sociais realizadas pelas mediações. Reside-se aí, em parte, o valor ontológico do trabalho, isto é, o valor de ato criador do Ser Social, do gênero humano (ALVES, 2012).

Isso implica afirmar que, conforme enaltece Alves (2012, p. 61), “[...] está arraigada na condição material da existência.”, e, neste sentido, cabe compreender também as formas de organização da vida humana por meio das relações de trabalho e produção, tanto em produtos ou bens materiais, como em artefatos simbólicos (ALVES, 2012).

Para Lukács ([1981] 1996, p. 1 apud ALVES, 2012, p. 61-62), foi Engels que engendrou o trabalho como condição da humanização do ser. Nas palavras da autora:

Diferentemente de outras espécies que possuem formas típicas de organização social, o homem, pelo trabalho, dá um salto qualitativo que o distancia definitivamente de outras formas de organização da vida na natureza. O trabalho assume, no caso do processo de humanização, um claro caráter intermediário entre o homem (sociedade) e a natureza.

Esse caráter marxista do trabalho, visto como o que diferencia o homem de outras espécies, suscita a máxima que é por meio dele que as funções psíquicas humanas são diferenciadas das elementares inerentes à espécie humana, mas também às demais espécies. Nas palavras de Alves (2012), são as funções psicológicas superiores, evidenciadas por Vigotski, responsáveis por um nível de complexidade no ser, que tem como gênese as relações culturais do homem e não somente sua constituição biológica.

Assim sendo, pois, Alves (2012, p. 70) sinaliza:

Tomado o trabalho sob o aspecto ontológico que lhe é atribuído neste enfoque teórico, ou seja, como fenômeno de criação do homem como gênero, isso implica reconhecer que no e pelo trabalho se modificam as formas de consciência daquele que trabalha. O funcionamento do pensamento se modifica na medida em que se tornam mais complexas as formas de organização do trabalho: fabrico de ferramentas (tecnologias), mudança da natureza pelas novas invenções tecnológicas e mudança do sujeito que fabrica e usa a ferramenta tecnológica. Trata-se, portanto, de ver o trabalho como ato de criar, como criatividade, que, ao acontecer, cria e recria o humano, porque potencializa em termos de novas e mais sofisticadas funções psicológicas. A atividade vital humana é, então, mais que mera luta pela sobrevivência física; é relação que possibilita a sobrevivência como espécie e como gênero.

A partir da visão de trabalho vislumbrada pelos autores, amparado em um óculo marxista, dizemos que o ser humano se faz por ele, porque ao mesmo tempo que produz, torna-se humano e constrói sua subjetividade. Ao se relacionar com os demais, aprende a

enfrentar conflitos e exigir a si mesmo a superação de dificuldades. A dizer, ninguém permanece o mesmo, porque o trabalho modifica e enriquece a percepção de mundo e de si. Como condição de humanização, o trabalho liberta, ao viabilizar projetos e concretizar sonhos. Se por um momento a natureza apresentar-se como destino, com o trabalho surge a possibilidade de superar os determinismos. Nesse aspecto, a liberdade humana não é dada, mas resulta da ação humana transformadora.

No entanto, nem sempre prevaleceu essa concepção humanizadora do trabalho, sobretudo quando as pessoas são obrigadas a viver do trabalho alienado que resulta das relações de exploração. Já elucidamos que em termos individuais, o trabalho permite ao ser humano expandir suas energias, desenvolver sua criatividade e realizar suas potencialidades. Assim, por ele, enquanto o indivíduo molda a realidade, ele também expressa e transforma a si, de maneira dialética.

Ao olharmos acerca do trabalho em termos sociais, entendido como o esforço conjunto dos membros de uma comunidade, ele cumpre a função última de manutenção e satisfação da vida e de desenvolvimento da coletividade. Assim, podemos dizer que o trabalho tem esse poder de promover a realização individual, a edificação da cultura e a concretização do ser. Porém, essa visão positiva do trabalho é uma face da ação criadora do ser humano. Há outra que, de acordo com os autores que nos pautam aqui, é considerada a face negativa do trabalho, nascida e desenvolvida nas formas de organização das relações de produção que, em termos sociais, separaram os seres humanos e implementaram desigualdades importantes de acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos. Os modelos de produção - desde o escravagismo, feudalismo, capitalismo - explicitam essa face negativa do trabalho. A divisão, fragmentação de tarefas, propriedade privada, exploração de trabalhadores e enriquecimento de poucos, denota que para a maioria o trabalho foi se transformando em ato mecânico que não gera no trabalhador a ação criadora que poderia incluí-lo no gênero humano. Neste sentido, o trabalho aliena e coloca o trabalhador mais perto da espécie do que do gênero humano.

É nesse sentido que Alves (2020) interpreta Marx, quando este sublinha que ao longo da história, a dominação de uma classe social sobre a outra desviou o trabalho de sua função positiva. Em vez de servir ao bem comum, o trabalho passou a ser utilizado para o enriquecimento de alguns. De ato de criação, virou rotina de reprodução. De recompensa pela liberdade, transformou-se em castigo. Enfim, em vez de constituir um elemento de realização de nossas potencialidades, converteu-se em instrumento de alienação. Compreendendo, pois, os dois aspectos do trabalho, seja positivo ou negativo, para este objeto, contemplamos o

sentido positivo do trabalho, relacionando-o como uma atividade vital do ser humano, como ato de criação e recriação da natureza e do gênero humano.

Assim ocorre com a sociedade da informação, ou seja, o trabalho enquanto atividade vital, como aquele que produz as modificações no mundo, concebe modificação no mundo material, da mesma forma que produz na mente do homem a transformação de seu resultado. Partindo desta consideração, Castells (2000) assinala que as tecnologias de informação e comunicação estão no cotidiano e agem de forma veloz redesenhando as práticas sociais. Da mesma forma, Assmann (2000) confirma que as tecnologias de informação e comunicação se constituem como ferramentas vivas na forma das pessoas verem e construírem suas práticas e suas relações. Esse redesenho citado por Castells (2000) e Assmann (2000) configura-se como transformações do homem pelo trabalho, já que as tecnologias de informações são ferramentas produzidas pelo homem e que por ele são usadas e modificadas, já que o homem é um ser que se constrói historicamente, ou seja, o homem é produtor e resultado de suas ações em decorrência do trabalho e que conseqüentemente corrobora para tal modificação temporal no que tange à sociedade e aos aspectos mentais.

Santaella e Lemos (2010) reconhecem que a sociedade da informação se relaciona em rede, a dizer, não é necessário estar presencialmente em determinados espaços para comunicar-se com pessoas, para aquisição de produtos, para leitura de livros etc. Na visão de Lúcia Santaella e André Lemos, além de globalizada, a sociedade cibernética, por assim dizer, constitui-se num movimento frenético de constantes mudanças que, por sua vez, determinam, em grande medida, as mudanças relativas aos campos da vida pessoal e profissional. Nesta lógica, a internet e as tecnologias fazem parte do dia a dia dos atores que vivem na sociedade da informação. Desta forma, como consequência da revolução digital a que ela se submete constantemente, as mídias digitais, hodiernamente, tornam-se meios de comunicação principais para a práticas dos sujeitos.

Araújo e Vilaça (2017) ressaltam que a internet deixou de ser um instrumento de um computador, podendo acessá-la por diferentes dispositivos eletrônicos. Assim, podemos nos conectar em diferentes espaços, como bibliotecas, aeroportos, casa, praças, escolas. Em face dos argumentos citados, afirmamos que as tecnologias e a internet são parte do cotidiano dos atores que fazem parte da sociedade da informação. Ainda, devido a revolução digital, as mídias digitais compõem-se de meios mais usados para nos comunicarmos.

Nesse viés, considera-se prudente mencionarmos a definição de internet. Para Lemos (2013, p. 15), ela é definida como “[...] um conjunto de redes planetárias de base telemática, [...] surge com a rede Arpanet, criada pelo departamento de defesa dos EUA durante a Guerra

Fria como solução para assegurar a manutenção das informações vitais.”. Realizamos, pois, uma busca a partir de TIC Domicílio (2020), entidade que afere dados sobre a conectividade de internet nas residências no país e constatamos que em uma pesquisa realizada em 2019, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), em 2018, 126,9 milhões de brasileiros acessaram a internet regularmente, representando cerca de 70% dos brasileiros, distribuídos entre mais de 46,5 milhões de domicílios, representando 67% do total. Em relação à comunidade urbana e rural, a primeira chega a 74% de abrangência, ou seja, mais da metade da média nacional. Já a segunda, alcança 49%, ultrapassando a última de 2017, que chegava a 44%. Outro dado importante que encontramos nesta pesquisa é que 48% da população brasileira mais pobre - classes D e E - está oficialmente na internet, superando 2017, que correspondia a 42%.

Ainda acerca do conceito de internet, Castells (2000) diz que ela é o tecido que conduz a vida humana, isto é, uma tecnologia de comunicação e informação que apresenta linguagem própria e possibilita processos grandiosos e volumosos de comunicação, haja vista comparação desta com o surgimento da eletricidade em outras épocas.

Com o surgimento dessa sociedade de informação, de acordo com Weirthein (2000) e Santaella e Lemos (2010), há mudanças significativas em todos os âmbitos da sociedade, a saber, sociais, políticos, econômicos e educacionais. Santaella e Lemos (2010) conceituam-na a partir de uma concepção de mudanças de valores de informação e conhecimento. Isso quer dizer que é necessário o homem possuir o domínio das tecnologias, contudo, isso denota a necessidade de saber como se dá a informação, como buscá-la e, ainda, como extrair o conhecimento delas. Tal conhecimento, na visão dos autores, remete-se não só a um conhecimento puro, mas sim colocados em ação frente as diversas práticas sociais adotadas pelos indivíduos. Ainda, Assmann (2000, p. 8) afirma que a sociedade da informação prova desenhos de conhecimento nunca antes utilizados, ou seja, ela se configura na “[...] presença cada vez mais acentuada das novas tecnologias da informação e da comunicação.”. Para Alves (2002), a internet surgiu a partir de uma rede computacional, aportada como *Advanced Research Project Agency* (ARPHANET), que teve seu aparecimento nos anos 1960, pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, cujo objetivo era abranger a superioridade tecnológica militar para combater à União Soviética, lançando o primeiro Sputnik⁶. Desse modo, poderia manter o processo de comunicação entre as bases militares nos Estados

⁶ Sputnik é uma agência internacional de notícias lançada pelo governo russo, operada pela empresa estatal Rossiya Segodnya. Sputnik substituiu a agência de notícias RIA Novosti e a rádio Voz da Rússia (WIKIPÉDIA).

Unidos, durante o período da Guerra Fria. As conexões que eram assentadas entre os computadores das bases militares eram realizadas em tempo real.

Com a diminuição da ameaça da Guerra Fria, a internet, que até então era exclusiva para fins militares, passou a ser disponibilizada para os cientistas, além do que, mais tarde foi disponibilizada para outras nações e também às Universidades, chegando então ao que temos disponível hoje (ALVES, 2002).

A seguir, apresentamos uma breve linha do tempo a respeito da história da internet, no Quadro 2, a partir das contribuições de Silva (2010), Smith (2009) e Komesu e Aroyo (2016). O quadro sintetiza um esforço de compilação e compreensão das informações em duas perspectivas: ano e acontecimento.

Quadro 2 – História da Internet

Ano	Acontecimento
1958	Fundação da ARPA, uma agência de projetos e pesquisas nos Estados Unidos.
1969	Início da internet quando quatro computadores acabam se interligando pela DARPA, novo nome da empresa ARPA.
1970	Theodore Nelson empreende o termo hipertexto.
1972	Ray Tomlinson cria o correio eletrônico. Ele era um pesquisador da DARPA.
1973	Vinton Cerf cria o protocolo TCP/IP que permite que diferentes sistemas operacionais falem entre si.
1977	Apple coloca à venda o computador Apple Computer.
1981	IBM lança o <i>Personal Computer</i> ; Adam Osborne cria o primeiro computador portátil.
1985	<i>Microsoft</i> cria o sistema operacional <i>Windows</i> .
1990	Primeiros cursos técnicos de processamento de dados; Projetou-se o “www” (<i>World Wide Web</i>), cujo propósito foi a criação de sistemas em rede, que possibilitasse a construção de hipertextos, com combinações da linguagem popular, da mistura de movimento, imagem e som e da Composição e distribuição por flashes. Surgimento dos e-mails gratuitos (<i>Hotmail</i>).

1991	Criação do sistema operacional <i>Linux</i> .
1993	Lançado o visualizador gráfico, capaz de capturar e distribuir as imagens por meio da internet chamado <i>Mosaic</i> .
1994	Criado o site <i>Yahoo</i> por David Filo e Jerry Yann.
1995	Adesão da internet pela maioria das pessoas e empresas; Surgimento do aplicativo ICQ, que possibilitava conversas entre pessoas em distâncias diferentes.
1998	Larry Page e Sergey Brin lançam a <i>Google</i> , nos EUA, porém somente em 2000 ele se torna um dos principais sites para pesquisas.
1999	Microsoft cria o aplicativo MSN para conversa em tempo real. É sucesso por volta dos anos 2000 e em 2013 é incorporado ao <i>SKYPE</i> ; Iniciam-se os primeiros testes de coworking, que auxilia os encontros e reuniões de empresas mediados pela internet.
2000	Surge e populariza-se o Mp3, programas para baixar e compartilhar filmes, músicas; Utilização de uma nova rede social denominada <i>Messenger</i> (MSN).
2001	Surgimentos dos vírus, especialmente por plataformas eletrônicas como o e-mail; Surgimento da Wikipédia; Lançamento do Ipod, mais marcante ferramenta de multimídia portátil.
2002	Aparecimento das primeiras redes sociais com explosão do “Fotolog”.
2004	Popularização de conversas eletrônicas (chats) pelos usuários com uso de microfone e webcam; O aparecimento da rede social <i>Orkut</i> e Facebook, que possibilita a comunicação pela internet, o compartilhamento de informações, publicação de fotos, mensagens, comentários em tempo real.

2006	Internet ultrapassa os demais meios de comunicação e é considerada o meio mais consumido no mundo; Surgimento da rede social <i>Twitter</i> .
2007	Por meio do IBOPE, estimou-se que 32 milhões de pessoas utilizam internet residencial.
2008	Lançamento do <i>Spotify</i> , serviços de música; A <i>Google</i> lança o <i>Google Chrome</i> e também o <i>Android</i> como sistemas operacionais.
2009	Criado o <i>WhatsApp</i> , aplicativo que permite a instantânea troca de mensagens.
2012	Aparecimento do <i>Instagram</i> , para compartilhamento de fotos. É criado por Kevin Systrom e Mike Krieger. Em 2017, é comprado pelo <i>Facebook</i> .
2013	Ascensão do e-commerce, ou seja, do comércio eletrônico.
2018	Publicação do Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação, pela Lei Nº 13.243/2016.
2020	Pandemia pelo coronavírus condiciona um novo comportamento humano, com trabalho remoto, plataformas digitais, <i>fake news</i> , liquidez das relações humanas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nota: Elaborado com base em Silva (2010), Smith (2009) e Komesu e Aroyo (2016).

Assim, diante das transformações vividas pela sociedade, vale destacar que vêm surgindo diferentes maneiras de comunicação. Nesse ínterim, Rocha (2000) contribui ao referir que o fácil acesso à informação advinda da internet não assegura seu desenvolvimento, ou seja, nem tudo que é acessado na rede é de fato conhecimento. É necessário, segundo o autor, um processo contínuo de aprendizado para que se conceba a sociedade da informação, que se inicia antes da vida escolar e se determine em suas práticas sociais.

Ao buscar pesquisas sobre redes sociais, Castells (2000) partilha que esse fenômeno, isto é, a sociedade em rede, também pode partilhar e construir uma estrutura social. Devido à grande imersão de usuários, a utilização de redes sociais propicia poder de comunicação cuja interação on-line é crescente.

De acordo com Recuero (2009, p. 24), a rede social pode ser compreendida como “[...] uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões

estabelecidas entre os diversos atores.”. Corroboram, ainda, Santaella e Lemos (2010, p. 17) ao conceituar redes sociais como uma “[...] comunicação multimodal de qualquer lugar para qualquer lugar.”.

Na perspectiva de Castells (2000), a constituição de redes sociais, que acontecem pela mediação do computador, por seus usuários forma comunidades, que são distintas das comunidades físicas. No on-line, os grupos não se formam por meio de localização geográfica, por exemplo, mas pelo conteúdo e afinidade que estes partilham. Conjuntamente às redes sociais, aparecem as ferramentas de troca de mensagens em tempo real. Castells (2000) afirma que elas estão intrinsecamente ligadas às crianças e aos jovens. Dentre as mais usadas, destacam-se o *Messenger* e o *WhatsApp*.

Na sequência, será abordada uma reflexão sobre a cibercultura e sua influência na sociedade da informação.

2.2 Cibercultura: mudanças da cultura na sociedade da informação

Coerente com os pressupostos teóricos que nos sustentam, refletir sobre cibercultura exige considerar, ela mesma, como produto da atividade transformadora, criadora, do ser humano no mundo. Desde um ponto de vista vigotskiano e marxista, arriscamos inferir que, na expressão cibercultura, corporificam-se a dimensão ontológica do trabalho como fator de humanização, a dimensão semiótica e psicológica que evidenciam o resultado, diria Vigotski, do desenvolvimento, no ser humano por meio do trabalho e da linguagem, de funções complexas ou superiores de pensamento. É dessa trama que nasce a cultura. Como fruto da ação transformadora do ser humano na relação com a natureza. Cultura é tudo o que não é natureza, é tudo o que, de um ou outro modo, sofre ou sofreu os efeitos da ação humana e, a um só tempo, produz cultura e humanidade.

Antes de refletirmos sobre a cibercultura, é mister falarmos sobre cultura. Na compreensão vigotskiana, a cultura objetiva-se em signos ou instrumentos culturais, organizados em instrumentos materiais e psicológicos. Levando em conta o trabalho transformador da natureza e do homem, Vigotski compreende a cultura como o aspecto central para o desenvolvimento do homem. Mas não a cultura como fenômeno metafísico ou algo que, digamos, evidencie no ser humano qualidades mais ou menos elevadas neste ou naquele sentido. A cultura, para Vigotski e sua escola, pautado nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, é produto do desenvolvimento tecnológico realizado pelo ser humano como ação de modificação da natureza e produção de novos jeitos de ser e estar no

mundo, novas relações sociais. Ou seja, a cultura é fruto da materialidade histórica, produto das transformações decorrentes do trabalho coletivo, do trabalho social que modifica a natureza e o ser humano, concomitantemente.

Desta forma, o autor nos prima que o homem, ao adentrar na cultura, não somente toma-se parte dela, mas sim, aprende com o que está fora dela. As tecnologias de informação são um invento humano, característica do trabalho criativo do ser humano. O homem a produz e ao mesmo tempo é resultado de sua produção, de sua invenção. Amparando-nos à matriz do materialismo histórico-dialético, Vigotski compreende a cultura como uma mescla de produções humanas. Em “As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski”, Pino (2005, p. 152) esclarece:

[...] ora, na medida em que a cultura é o conjunto das obras humanas e o específico dessas obras é a sua significação; o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela deverá apropriar-se, pouco a pouco, nos limites de suas possibilidades reais, das significações atribuídas pelos homens às coisas. Mas o desenvolvimento cultural estará comprometido se ela não tiver também acesso aos bens materiais produzidos pelos homens e que são portadores dessas significações. (PINO, 2005, p. 152).

Pino (2005, p. 89) sublinha que para Vigotski, a cultura “[...] é uma produção humana [...]” e assim, “[...] tem duas fontes simultâneas: a ‘vida social’ e a ‘atividade social do homem.’”. Em outras palavras, o homem que produz a cultura também produz a própria existência e a modifica de acordo com a necessidade. A existência, enfim, de onde provém sua consciência, são modificadas por ele, pela invenção e utilização dos instrumentos e signos, que constituem a objetivação do trabalho do homem.

Vistas desta forma, as tecnologias possibilitaram um novo substrato cultural: as sociedades não presenciais, chamadas aqui de ciberespaço e cibercultura. De acordo com Lemos (2013, p. 8), ciberespaço pode ser compreendido como “[...] um hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante.”. Para Lévy (2018, p. 17), o ciberespaço é

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

O ciberespaço é social, afirma Lemos (2013). Com essas palavras, delineia que é um espaço que coloca próximo pessoas geograficamente distantes por meio das mídias digitais.

Tais atores unem-se por algum objetivo comum e, com isso, partilham fotos, mensagens, textos, músicas e que, na visão do autor, auxilia na propagação dos chats, fóruns e e-mails.

De acordo com Lemos (2013), Vigotski reconhece a contribuição do social para a construção dos sujeitos, já que “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam [...]” (VIGOTSKI, 1998, p. 115). A dizer, por ser social, inicia neste nível, na interação com seus pares e só depois se torna individual. Nas palavras do próprio autor:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

Paralelo à ação social das concepções do ciberespaço, Alves (2012, p. 34) argumenta que o entendimento de o homem ser social remete-se ao fato de que, para a teoria vigotskiana, o ser humano “[...] é um ser ativo, social e histórico [...]”. Ou seja, segundo a autora, ele é produto histórico, “[...] feita da humanidade, articulada pelo trabalho, pela produção de meios de vida material, pela produção de ideias como representações da realidade criada por essa mesma humanidade.”.

No contexto do ciberespaço, principalmente com redes sociais, podemos apreender como a aprendizagem e o constructo do conhecimento são protagonizados pelas trocas e interações entre os sujeitos, iniciando pelo social, no ciberespaço, e em seguida para ser internalizado no nível individual por cada sujeito. O caminho para essa aprendizagem é do social para o individual, entretanto esse indivíduo é, ele mesmo, uma subjetividade histórica e socialmente construída (sociogênese e microgênese). Logo, a internalização não é mera cópia do social. É, antes, um processo que dialoga dialeticamente entre o social e o individual e produzirá mudanças nesse diálogo. Ou seja, a internalização ocorre sempre e o tempo todo em diálogo com a situação social de desenvolvimento individual, considerando, pois, o lugar social e a história individual vivida a partir deste lugar. Há, pois, uma inter-relação pela rede, pelo espaço cibernético, entretanto ela não chega igual para todos e todas. Isso ocorre primeiro porque como produto do trabalho na lógica capitalista é desigualmente distribuído, além de que cada sujeito dialoga a partir do lugar social que ocupa, e isso seguramente se dará em diferentes domínios de uma tecnologia produzida pelo ser humano.

A interação que ocorre pelo ciberespaço é característica da sociedade da informação. Castells (2000) enfatiza que para a sociedade da informação, o termo geografia necessita de

uma reconfiguração territorial. Com a internet, pessoas de distantes lugares podem estar próximos por meio de interfaces computacionais. O autor redefine a ideia de distância dentro do conceito de geografia.

Porém, Lévy (2018, p. 17) considera que cibercultura é “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”, ou seja, um conceito não tanto consolidado, e nas palavras do próprio autor, “um neologismo”. Em contraponto a Lévy, Lemos (2013, p. 15) traduz cibercultura como a “[...] cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais (ciberespaço, simulação, tempo real, processos de virtualização etc.)”. Cita o autor ainda, que este conceito surge no ano de 1970, à medida que o aparecimento dos computadores permeia a vida social de seus usuários.

Lemos (2013) argumenta também que a cibercultura surge por meio da assimilação das tecnologias usadas pelos usuários na sociedade contemporânea e que se desenvolvem por práticas sociais. Elas tornam-se, por fim, universais, não possibilitando o marco inicial ou final.

Em contrapartida a Lemos (2013), Castells (2000) não utiliza o termo cibercultura, mas cultura da internet. Esse conceito é considerado pelo autor como mais técnico, compreendendo o conjunto de valores que corroboram no comportamento dos usuários que participam do desenvolvimento da internet. Ele contempla que a cultura da internet é “[...] uma construção coletiva que se transcende preferências individuais, ao mesmo tempo que influencia as práticas de pessoas no seu âmbito, neste caso os produtores/usuários da Internet.” (CASTELLS, 2000, p. 34).

Portanto, o ciberespaço, em uma visão vigotskiana advinda da teoria marxista, é reflexo do trabalho humano. É dizer, ele modifica o modo de ser humano, ou seja, o homem muda o mundo. O mundo, ora modificado pelo homem, transforma o próprio homem, e este, pelo trabalho (atividade que o diferencia dos demais seres), se constitui reciprocamente. Em outras palavras, os meios de trabalhos e de produção desenvolvem transformações na consciência e no comportamento humano no decorrer do processo histórico (VIGOTSKI, 1998).

Consideramos, então, que a tecnologia é parte integrante da sociedade, ou seja, é uma invenção humana e transformada pelo ser humano para compreender-se e modificar-se. Hoje, falamos em nativos digitais, estes, por sua vez, possuem naturalidade em assimilação com as ferramentas tecnológicas, o que não ocorre com os que nasceram antes da explosão da

internet, o que ocasiona numa diferença de apropriação para o acompanhamento de mudanças (RAMAL, 2012). Segundo o autor, os nativos digitais são os sujeitos que quando nasceram,

[...]o planeta já estava repleto de tecnologias fascinantes e poderosas. Apropriaram-se delas com naturalidade, ‘zapeando’ sem parar por canais de TV, videogames com animações de impacto, telefones celulares, monitores de alta definição, *tablets*, *iPhones*, *iPods*, *blogs* e *wikis*, computadores cada vez mais velozes, redes digitais concebidas sem previsão de qualquer limite. (RAMAL, 2012, p. 16, grifos nossos).

Barton e Lee (2015) compartilham da ideia de Ramal em definir nativos digitais entre jovens que tem facilidade com as tecnologias e mídias digitais. Entretanto, enfatizam que esse termo surgiu na década passada, e hoje, dado o crescimento da utilização da internet, como vimos anteriormente, “deve haver cuidado para não estereotipar a utilização da internet somente entre os jovens, pois não há uma idade clara para marcar uma diferença no uso da tecnologia” (BARTON; LEE, 2015, p. 23). Além disso, é válido elucidar que nem todos os jovens, considerados nativos digitais, tem acesso às TDIC, como nos mostra a TIC Domicílio. A pesquisa apresenta que, em 2019, cerca de 14% das crianças e adolescentes, considerados aqui como nativo digitais, não possuíam acesso à internet em suas casas, isso quer dizer que são aproximadamente três milhões de crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, que não acessam à rede mundial de computadores, o que representa que somente acessam em outros lugares, como a escola. A pesquisa assenta também que há um número considerável de mais de um milhão de crianças e adolescentes que nunca acessaram a internet. Somados aos mais de três milhões que acessam à internet em outros locais, chega-se a um número de mais de quatro milhões de criança e adolescentes sem acesso à internet em suas casas, o que representa 18% da população dessa faixa etária.

De acordo com a Agência Brasil (2020), em relação às crianças e adolescentes com acesso à internet, o local de mais uso dela é na própria casa, chegando a 92%. Contudo, nas classes sociais A e B, somente 1% não tem acesso à internet em casa, subindo para 17% entre as classes D e E. Além disso, há uma disparidade em relação às regiões do país. Regiões como Centro-Oeste, Sudeste e Sul chegam a 98%, 96% e 95%, respectivamente. Entretanto, a região Norte e Nordeste o percentual diminui para 79%. Em vista disso, apesar do aumento de acesso, tais dados nos mostram que há uma grande disparidade entre as regiões do país, além é claro da renda das famílias.

Assim, na perspectiva de Lemos (2013), os atores que participam desta sociedade da informação não são pessoas que têm formação específica, a dizer, com o surgimento das interfaces digitais, qualquer pessoa pode navegar no mundo digital e ter acesso aos mais

distintos canais de comunicação. O autor ainda argumenta que, nessas rápidas crescentes em níveis tecnológicos, os sujeitos se apropriam das tecnologias digitais em seu cotidiano. Essa apropriação, significa então, a experimentação de um produto da tecnologia, onde há uma adequação de acordo com sua necessidade individual ou da comunidade/grupo do qual faz parte.

Em vista disso, é essencial que os indivíduos participem das significativas mudanças que decorrem com o advento da tecnologia, de forma crítica, com segurança, privacidade e avaliando os riscos. Como observamos até aqui, muitos serviços disponibilizados por meio da internet trouxeram para a sociedade diversas oportunidades para o seu dia a dia, entretanto, há de se ter prudência para evitar perdas, furtos ou ainda invasão de privacidade.

Por fim, ao tratarmos da democratização do acesso à internet e às tecnologias de informação é primordial não somente capacitar seus usuários, bem como possibilitar que as pessoas participem de práticas sociais e dos conteúdos que circundam o mundo digital e que transmitam a consciência dos riscos e da privacidade que a internet traz consigo.

2.3 Base Nacional Comum Curricular: história e o encontro com o objeto

O materialismo histórico-dialético como arco teórico e metodológico deste objeto possibilita afirmar que o ser humano é, frente a qualquer situação, um sujeito historicizado em sua constituição. Este, em outras palavras, é produto em processo que se constrói em movimento pelo trabalho e pela linguagem, que por suas relações sociais e tecnológicas são construções humanas que mudam a natureza ao passo que mudam também o homem em cada sujeito. Ou seja, o homem, ou o humano do sujeito, é a síntese da dialética.

Alves (2012) sublinha que as transformações físicas dos sujeitos e uso de instrumentos coletivos de trabalho tornam possível a maximização da ação do homem sobre a natureza, considerados instrumentos de mediação das relações homem-natureza ou vice-versa. Nesse movimento, Pino (2005, p. 89) evidencia acerca da vida social e do trabalho do homem a partir das máximas vigotskianas considerando “[...] 1) que a cultura é uma ‘produção humana’ e que 2) essa produção tem duas fontes simultâneas: a ‘vida social’ e a ‘atividade social do homem’.”.

Corroborando, Alves (2012) assinala que o homem é compreendido como um sujeito que trabalha coletivamente, organizando suas práticas sociais, seus produtos e a maneira pela qual se dará sua produção. Esses artefatos resultam em bens simbólicos e materiais, que, em contato com a transformação da natureza pelo seu trabalho, reproduzem cultura, e a ela

organiza seu modo de se compreender, seus valores, suas crenças, seus mitos, que, junto de seus produtos, concebe seus bens simbólicos, principalmente próprios da linguagem. A linguagem, por sua vez, é um meio de proporcionar a comunicação entre os sujeitos, amplia os processos de cognição humana, constituindo, assim, a teia que amplia sua capacidade de criar e ser recriado constantemente e simultaneamente no decorrer do tempo.

Assim, conceber tal perspectiva implica dizer que os seres humanos constituem suas relações a partir da materialização temporal e que a construção histórica da sua vida se concretizará pelo trabalho humano. Nas palavras de Marx e Engels (1982, p. 70 apud PINO, 2000, p. 62)

[...] a maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são. Existe uma estreita interdependência entre o modo de ser dos homens (sua essência), seus modos de produção (condições de produção) e o tipo de relações sociais que deles decorre.

Neste sentido, o homem como tal, um ser historicizado em sua constituição, transforma a natureza pela ação do seu trabalho que, de acordo com Alves (2012, p. 56), é compreendido como “atividade vital, coletiva e criadora”. Assim, compreender a BNCC, em seu percurso histórico e conceitual, implica em problematizar que esta é um bem simbólico e material, construído ao longo da vida do gênero humano e deve ser compreendida em sua totalidade e contradição. Consideramos, também, esse bem simbólico e material, como uma transformação da natureza que está inserida nesta sociedade da informação, da qual carrega consigo as marcas da cultura digital. Dessa maneira, esta subseção buscará o esforço de traçar uma evolução histórica dos principais documentos norteadores do sistema educacional que embasaram a construção deste documento normativo. Além disso, buscaremos compreender os atores envolvidos nessa produção, além de concretizarmos como ela está dividida, e, não menos importante, o acercamento ao letramento digital, que constitui o objeto deste estudo.

2.3.1 Construção e posicionamento sobre um currículo de base comum: trajetória da elaboração do documento BNCC no âmbito do movimento histórico nacional

A BNCC afirma em sua constituição que

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar,

tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)6, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com o exposto, a BNCC é um documento disponível para acesso desde o ano de 2017, que tem como grande objetivo a garantia da igualdade de aprendizagem em todo o território brasileiro, que, por sua vez, pretende contribuir com o desenvolvimento da cidadania. Para que isso seja possível, de acordo com o documento, ele estabelece direitos, competências, conhecimentos e objetivos de aprendizagem para todos os estudantes, desde a etapa da educação infantil até o ensino médio, contemplando, assim, a educação básica. (BRASIL, 2018).

Ela é considerada uma obrigatória referência para que os currículos nacionais possam ser elaborados, tanto os das redes públicas como os das redes privadas (BRASIL, 2018). Além de ser matriz de referência à elaboração dos currículos, ela contribui com políticas de ações referentes à formação de professores, ao sistema de avaliação, à elaboração dos conteúdos educacionais, ao fortalecimento das três esferas governamentais – federal, estadual e municipal – à fragmentação de políticas de educação, e, ainda, aos critérios para oferta pertinente para a educação (ARAÚJO, 2019).

Conforme Arroyo (2012, p. 13), “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola.”. Com isso, evidenciamos a importância do currículo para a escola. Nesse terreno, a necessidade de se ter um currículo de base comum e que atenda a todas as orientações para dar garantias aos direitos de aprendizagem aos estudantes não é um assunto novo.

Sabemos que o nosso país carrega traços culturais influenciados por outros, dado seu processo de colonização, que, de acordo com Chizzotti e Ponce (2012), conservam um sistema educacional sob monopólio do Estado. Em outras palavras, corresponde à “[...] 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.” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 26).

No Brasil, a necessidade da existência de um currículo de base comum é garantida especialmente pela Carta Magna de 1988, em seu art. 210, onde é endossado que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”.

Ao investigarmos e debruçarmos nossos esforços dentro da história da educação, a fim de historicizarmos as disputas ideológicas para a produção da BNCC, rememoramos a década de 1930, quando, conforme Romanelli (1999), nesse período o país foi marcado por um intenso processo de industrialização. Esse fator, segundo a autora, criou marcas tanto na história do país quanto na educação, da qual foi determinada a partir de questões econômicas, sociais e políticas. Compreendemos, pois, esse fato como a demarcação da estrutura de ensino.

Romanelli (1999) reforça ainda que a quebra da Bola de Valores de Nova York, em 1929, traz sofrimentos ao nosso país. O Brasil sofreu com a crise do café e sua reação para sair dela foi o encaminhamento para o desenvolvimento industrial, que foi instaurado pelo capitalismo industrial, substituiu as importações e geriu um crescimento na área industrial.

Segundo Libâneo e Oliveira (2012), no que diz respeito ao campo educacional, houve um crescimento exacerbado nos 10 anos seguintes à década de 1930, o que determinou uma multiplicação no número de educandários de ensino primário e secundário⁷. Além disso, o crescimento acentuou-se em escolas técnicas, que, de acordo com os autores, entre 1933 e 1945, “[...] passaram de 133 para 1.368, e o número de matrículas, de 15 mil para 65 mil.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2012, p. 152).

Os autores ainda reforçam que nesse período (1930) é criado o Ministério da Educação (MEC), o qual ainda era agregado ao Ministério da Saúde (MS), na época chamado de Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), dirigido por Francisco Campos. Os autores afirmam que esse período se tornou importante também, dadas às circunstâncias, já que é nele que se dá a organização por um plano nacional de dar ao Estado a responsabilidade pela educação escolar tanto em níveis secundários, como em universitários e técnicos, o que deixou de lado a educação no ensino primário. Os autores afirmam que essa tática se deu por uma tentativa de descentralização, provindo ainda para o cumprimento da Constituição Federal de 1891, art. 35, o qual delegava ao Estado como ente responsável em criar “instituições do ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instituição secundária no Distrito Federal”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA 2012, p. 153-154).

Romanelli (1999) sublinha que o papel da Igreja Católica sempre foi presente no sistema educacional do nosso país desde a chegada dos padres jesuítas, quando do processo de colonização. A autora afirma que a Igreja nunca deixou de exercer controle no sistema educacional, mesmo que a intenção dos jesuítas com a tarefa de ensinar era, na verdade,

⁷ Ensino primário e secundário, segundo Libâneo e Oliveira (2012) correspondem ao ensino fundamental atualmente.

naquele recorte histórico, aquela de catequizar. Acerca do papel da Igreja, Saviani (2013) afirma que no ano de 1932 muitas disputas ideológicas ocorrem entre os liberais e católicos. Nas afirmações do autor, os liberais visavam a uma nova pedagogia, com visão laica, compreendendo “[...] que a educação é uma atividade complexa que se dá de ‘dentro para fora’.” (SAVIANI, 2013, p. 247); essa nova pedagogia buscava uma educação com qualidade que tivesse olhos às práticas mercadológicas, banhadas no capitalismo. Já a Igreja, para Saviani, defendia uma educação tradicional, cuja proposta era de um ensino de transmissão, do qual o aluno era visto com um sujeito aprendiz de tudo, a partir de um modelo autoritário de ensino, cujo método era a memorização, ou seja, uma proposta de ensino por dedução, pois não havia informações prévias que agregassem na formação do aluno.

Seguindo nossas investigações, o ano de 1932 ainda foi marcado por outros movimentos que carregam a disputa ideológica de produção da BNCC. Nesse período, segundo Romanelli (1999), foi produzido o Manifesto dos Pioneiros, cuja finalidade era a criação de determinantes legais quanto aos princípios da educação. A autora deixa claro que este documento está marcado por um discurso de natureza política, já que a compreensão da educação, naquele momento, era que ela precisava ir ao encontro da modernidade. Neste sentido, segundo os reformadores do Manifesto, isto mostrou uma falta de organização com o sistema educacional. O Manifesto e os movimentos políticos foram chamados de Movimento de Reconstrução Educacional. Tal renovação foi inspirada em outros países como Argentina, México e Chile, que passaram por reformas educacionais. O Brasil estava às margens da Segunda Revolução Industrial, quando as indústrias se viram sem mão de obra para a operação e a demanda escolar atual já não atendia como antes. O Movimento foi tomando novos rumos, uma vez que os professores buscavam um novo foco, que era no indivíduo e em seus valores, distanciando-se de um modelo tradicional, dentro do viés burguês.

Navegando por outros sinais, chegamos ao Estado Novo. Romanelli (1999) enfatiza que entre os anos de 1937 a 1945, a administração do país era de Getúlio Vargas. Nesse período, a organização de ensino sofre centralizações e descentralizações, já que o poder poderia ser maximizado para alguns ou minimizados para outros, o que demarcou uma situação conflituosa para a democratização do ensino no país.

Após a queda de Vargas, em 1945, Libâneo e Oliveira (2012) acentuam que o período compreendido entre 1945 até 1973 foi instaurado pelo capitalismo controlado pelo Estado, que veio do ideal democrático-igualitarista, que visava a “[...] negação do liberalismo clássico, mas uma grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica mundial.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2012, p. 98). Isso implica afirmar que a

igualdade nas oportunidades não era garantida pelo sistema neoliberal, nem pelas rendas, nem pelos bens comuns. Segundo os autores, após a Segunda Guerra Mundial, houve um discurso muito forte acerca da universalização do ensino, principalmente o fundamental, além da expansão da educação pública e gratuita de qualidade. Entretanto, afirmam os autores, que essa relação de universalização do ensino e educação pública e gratuita de qualidade se opunham: não era possível universalizar a educação e ao mesmo tempo garantir um ensino de qualidade a todos os que dele se servissem.

Ainda nesse período, buscamos mais indícios de disputas para construção da BNCC. Em 1961, no dia 20 de dezembro, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 4.024/1961, que previa a tentativa de ser regulamentar à Carta Magna em relação à educação, endossando o Estado sobre uma base curricular nacional. De acordo com Marchelli (2014), a LDB previa a garantia à educação a todos, sob a responsabilidade da máquina pública ou pela iniciativa privada, tanto em casa ou na escola⁸. Segundo o autor, é nela que se fala pela primeira vez em um portfólio de componentes curriculares por quantidade em determinados ciclos, que se alternam entre obrigatórias e optativas.⁹

Conforme Brasil (1961), o currículo era proposto em três graus de ensino: primário, médio e superior. Em relação ao grau primário, o objetivo era “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social.” (BRASIL, 1961, p. 1). No grau primário, a Lei previa o mínimo de quatro anos e máximo de seis, cuja obrigatoriedade se dava a partir dos sete anos de idade ou pelo curso de exames de supletivo depois dessa idade. Em seguida, o aluno adentraria ao grau médio, que, segundo Brasil (1961, p. 1), era dividido em dois ciclos, “[...] o ginasial e o colegial, e abrangia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.”

Atrelado à LDB de 1961, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou quais seriam as disciplinas obrigatórias ou optativas, já que a Lei não continha tais deliberações. Assim, quanto à matriz curricular obrigatória, o CEF a dividiu em primeira e segunda partes. Na primeira parte, definiu-se como obrigatório os componentes de português, história, geografia, matemática e ciências. Na segunda parte, ainda obrigatória, entretanto, definidas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), a saber: “[...] desenho e organização social e

⁸ Não é objeto deste estudo, mas aqui nos chama atenção que, desde 1961, já havia esse discurso da educação em casa, sinalizando a política do home-schooling, que vem sendo retomado pelo atual Governo Federal, que merece pesquisa para outros estudos.

⁹ Segundo Marchelli (2014) tais determinações encontram-se nos artigos 35, 45 e 46 da LDB N.º 4.024/61.

política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia.” (apenas para o 2º ciclo) (MARCHELLI, 2014, p. 1486). Quanto à matriz optativa, coube também ao CEE a definição. Como componentes optativos, definiram somente ao ciclo ginasial, a saber:

[...] línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas; colegial – línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dialética. (MARCHELLI, 2014, p. 1486).

Neste sentido, observamos junto da discussão com as demais vozes que compõe essa subseção, que muitas foram as lacunas deixadas por essa Lei. Então, em 1971, no dia 11 de agosto, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N.º 5692/1971. Em seu art. 5, ela elucida que “[...] as disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.” (BRASIL, 1971, p. 1).

Neste cenário, Marchelli (2014, p. 1503) assinala como marco a tentativa de relacionar, organizar e sequenciar os aspectos curriculares, elaborando uma ordenação curricular, das quais se classificavam como “[...] ordenações vertical e horizontal dos conteúdos, bem como a abordagem das disciplinas, áreas de estudo e atividades em termos de cumprirem objetivos colocados separadamente.”. Desse modo, segundo o mesmo autor, ao retomar o parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, que teve como propósito a complementação da Lei, verificamos o pensamento do currículo para aquele tempo:

O Parecer nº 853/71 deteve-se em descrever detalhadamente a doutrina do currículo na lei, levando em consideração a forma de determinação dos conteúdos, realçando as diferenças, semelhanças e identidades que há entre núcleo comum e parte diversificada; aborda o currículo pleno a partir das noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; discute os conceitos de relacionamento, ordenação e sequência e a função de cada um na construção do currículo pleno; ao final aborda a questão educação geral e formação especial, pontos chaves da nova proposta de escolarização.

Depois, somente em 1996 foi aprovada uma nova versão: a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.º 9394/96, que visa a regulamentação de uma base nacional que seja comum à Educação Básica. Em relação à consolidação de uma base

comum de currículo, em 2013, a LDBEN foi alterada por meio da Lei Nº 12.796/2013, que sublinha em seu art. 26:

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, 2013, n.p.).

Dessa maneira, para o cumprimento da Lei, foram elaborados documentos para os distintos níveis da Educação Básica, envolvendo a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM).

Ainda no tocante à investigação da trajetória histórica para produção da BNCC, em 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), voltados para os anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, em 1998, são lançados os Parâmetros para os anos finais do ensino fundamental. Segundo Brasil (1998, p. 9), a ideia era elaborar uma proposta que reorganizasse os aspectos curriculares, que refletissem em “[...] debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender.”, buscando o envolvimento de diferentes instâncias: comunidade escolar, sociedade e governos. Tanto para os anos iniciais, quanto para os anos finais do ensino fundamental, os PCN’s previam diretrizes curriculares voltadas a uma proposta educacional participativa e democrática, onde se buscava a consolidação de um sistema de ensino voltado à cidadania. Buscava-se, por meio deles, discutir a função social da escola e o processo de aprendizagem, que envolvesse a sua comunidade escolar. Nessa perspectiva, de acordo com Brasil (1998, p. 41), o ensino era pautado por áreas curriculares e ciclos de aprendizagem que visavam “[...] garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação.”.

Em análise à Brasil (1998, p. 47), verificamos que os ciclos foram assim organizados: 1º e 2º correspondentes ao Fundamental I e 3º e 4º, ao Fundamental II. Essa organicidade se deu respeitando os objetivos cujo propósito era definido “[...] em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla.” (BRASIL, 1998, p. 47), sendo classificados por gerais e específicas, orientados ao trabalho dos conhecimentos historicamente construídos em face da ação pedagógica da escola.

Podemos perceber, com isso, que o currículo era dividido por área e componente curricular, cujo tratamento era específico de cada uma das áreas. Além disso, segundo Brasil

(1998, p. 41), a organização obrigatória dos anos finais do Ensino Fundamental, que é delineado para esta pesquisa, ficou definida pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira, Ensino Religioso, Educação Física e Arte.

Os documentos abordaram também os aspectos transversais, que, de acordo com Brasil (1998), delineavam entre os dois ciclos questões como meio ambiente, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho, consumo e estavam divididos ao longo do processo educativo do estudante.

No ano 2000, é a vez do Ensino Médio receber suas diretrizes quanto aos PCNs, chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). O objetivo destes documentos, de acordo com Brasil (2000), era propor orientações aos professores e o cumprimento com a reforma curricular desta etapa de ensino. Foi pela consolidação dos PCNEM que se acentuou a necessidade de um currículo de base nacional. O art. 26 do referido documento justifica a afirmação:

É no contexto da Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2000, p. 16).

Permeando ainda a esta trajetória de historicização, mergulhamos agora o ano de 2008, quando é proposto o lançamento do Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2008). O objetivo do programa busca “[...] melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.”. Ainda, traz como objetivos específicos:

- Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
- Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
- Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2008, p. 1).

Esse programa foi motivado pela união de vários grupos de trabalho, segundo Brasil (2008): Comitê Gestor do Programa; Equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB) e consultores da área do currículo); Grupo de Trabalho (GT) no âmbito do MEC; Grupos de Trabalho da SEB [coordenações-gerais de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, membros do Conselho de Educação Básica (CEB)/Conselho Nacional de Educação (CNE) e colaboradores]; Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (CONPEB).

Ainda em vista a nossas investigações, em 28 de março de 2010 até 1º de abril do mesmo ano ocorreu a Conferência Nacional da Educação (CONAE). Segundo Brasil (2014), essa conferência resultou em um material denominado “Documento Final”, conduzida por Francisco das Chagas Fernandes. Foram aproximadamente 3.889 pessoas que participaram dessas Conferências em diferentes segmentos.

A Conferência foi um espaço de debates sobre a situação do sistema educacional do país. Em seu documento final, dentre todas as deliberações, sugeriu a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE). O documento foi organizado em eixos, dos quais cada um tinha sua função. Os eixos foram assim classificados, conforme Brasil (2014):

- Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;
- Eixo II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;
- Eixo III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;
- Eixo IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação;
- Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Nacional;
- Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Dessa maneira, a partir da Conferência é proposto um Sistema Nacional Articulado de Educação, qual seja, um Sistema Nacional de Educação (SNE).

Espera-se, portanto, que o Documento Final, resultante das deliberações da plenária final da CONAE, suscite um processo de mobilização e debate permanente nos diferentes segmentos educacionais e setores sociais brasileiros, e que possa contribuir efetivamente no balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, da efetiva consolidação de políticas de Estado no país e na elaboração do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020. (BRASIL, 2014, p. 15).

O texto anuncia, em seu documento final, que o país ainda não possui uma organização que permeasse os “[...] fins da educação [...]”, tampouco um “[...] regime de colaboração entre os sistemas de ensino – federal, estadual / distrital e municipal [...]” que

garantissem o que é comum aos poderes públicos em relação à educação, ou seja, “[...] a garantia de acesso à cultura, à educação e à ciência.” (BRASIL, 2014, p. 20).

Debruçados ainda nesta trajetória de historicização com o encontro que dialogue com a concepção de base comum nos documentos oficiais das políticas públicas nacionais, no ano de 2010 é proposto a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), cujo propósito é o de sistematizar o conteúdo previsto na Constituição Federal e na LDB, sob intento de estabelecer uma organização da educação básica. Uma das principais mudanças que traz em seu texto é a diretriz para o Ensino Fundamental de nove anos. Para mais, as DCNGEB buscaram a estimulação de um olhar crítico e reflexivo para a construção do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica, bem como a orientação para a formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais que atuavam na Educação Básica (BRASIL, 2013).

Tais diretrizes citam a criação de uma base nacional:

Art.14 A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§1º Integram a base nacional comum curricular:

- a) A Língua Portuguesa;
- b) A Matemática;
- c) O conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) A Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) A Educação Física;
- f) O Ensino Religioso.

§2º Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativo, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

§3º A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2013, p. 67-68).

Igualmente, foram divulgadas nesse mesmo período diretrizes específicas para as etapas de ensino da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o contexto educacional brasileiro, essas etapas apresentam-se da seguinte maneira:

- I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento de criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos;
- II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. (BRASIL, 2013, p. 69).

Em relação à etapa do Ensino Fundamental quanto à produção de uma base comum, que nos interessa para a reflexão, prevê em seu art. 10 e 11 que o currículo anuncia uma base nacional comum e outra diversificada, mas que integram um todo. Assim, os componentes curriculares são pautados dentro de princípios reguladores, que são referência desde a Educação Infantil e que se repete para o Ensino Fundamental. Tais princípios são:

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação. Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

Uma prática pedagógica libertadora não advém apenas de princípios éticos, políticos e estéticos. Este cenário origina uma indagação sobre a ausência dos princípios epistemológicos, que se referem ao conhecimento, à ciência, fomentado que a escola é o lugar da produção de saberes a partir de conteúdos que são historicamente produzidos pelo homem. Com isso, evidenciamos indícios de um possível esvaziamento de conteúdo e de conhecimento, o que sugere uma concepção de educação que esvazia a ciência, que é tarefa primeira da escola para o desenvolvimento humano. Não queremos negar os princípios reguladores já assumidos, mas demarcamos a carência deste princípio que poderia estar proposto como maneira de incitar e promover o conhecimento científico dentro do currículo.

Embora importantes, não serão abarcados nessa pesquisa mais informações sobre as etapas de Educação Infantil e Ensino Médio, dadas às circunstâncias que o recorte de pesquisa para esse empreendimento, conforme já mencionado, é o Ensino Fundamental.

Outro importante marco para o estabelecimento de um documento que regule uma base curricular comum foi o estabelecimento da regulamentação do Plano Nacional de

Educação (PNE) 2014-2024, que ocorreu no dia 25 de junho do ano de 2014, pela Lei N.º 13.005, que por meio dela tem se justificado o modo decisivo para a produção da BNCC.

O PNE é um documento composto de 20 metas, organizadas para o decênio 2014/2024, que busca a garantia e a universalização da educação nas distintas etapas e modalidades de ensino. Algumas delas, segundo Brasil (2014), foram justificativas para a construção da BNCC. Desde 2014, após a implementação do PNE, ganha espaço uma disputa para a construção de uma base comum, de um currículo nacional, que ora chamamos de Base Nacional Comum Curricular. A fim de homogeneizar o sistema de educação do Brasil, a ideia de formar um currículo nacional já estava presente em outros momentos históricos. Já na década de 1980, no contexto da redemocratização, a questão foi abordada (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018).

De acordo com as autoras, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) traçou um caminho sobre um currículo nacional, e, em seguida, tal caminho foi retomado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96). Como mencionado anteriormente, uma aproximação mais real ocorreu somente com a formulação do PNE, em 2014, e posteriormente com a primeira versão da BNCC, em 2015.

Desde os anos 1980, quando da queda da ditadura militar e com a redemocratização instaurada no país, sentiu-se a necessidade em repensar alguns questionamentos: O quê ensinar? Como ensinar? Como fazer para que todos tivessem acesso à educação, seja classe baixa, média ou alta? Assim, nesse período, o currículo ganha muito destaque nesse âmbito, já que, com a elevada taxa de evasão escolar que se acentuava na época, este foi de fundamental importância para uma transformação da escola. Além das perguntas sobre o que ensinar? Como ensinar? Como fazer para que todos tivessem acesso à educação? Outra grande preocupação para a época foi pensar em como fazer com que o currículo que estava sendo pensado, chegasse à sala de aula. Ainda hoje tais perguntas são colocadas (MOREIRA, 2000).

No fortalecimento das trincheiras populares, acadêmicas e científicas que se colocaram na disputa pela busca de respostas às questões que se colocavam, o Brasil contou (e conta) com duas pedagogias importantes: a freiriana, pensada e proposta por Paulo Freire e a Histórico-Crítica de Demerval Saviani¹⁰.

Importante ressaltar que, como sinalizam as questões colocadas, as respostas foram (e vão) se produzindo a partir de diferentes olhares, posturas, crenças e concepções de educação. Não tem sido diferente na discussão e implementação da BNCC que, no processo, sofre as

¹⁰ Não é objeto aqui o aprofundamento dessas pedagogias, e que ainda há a contribuição expressiva do prof. José Carlos Libâneo, por meio da sua pedagogia crítico-social dos conteúdos.

influências da disputa e constitui-se, ela mesma, em arena de lutas de visões distintas, às vezes mais próximas, num mesmo campo e às vezes contrárias e em campos políticos e ideológicos opostos. Assim, com base em autores como Silva (1999) e Moreira (2000) podemos inferir sobre a presença dessa disputa que, em termos genéricos, colocou de um lado as pedagogias críticas de Paulo Freire e Saviani e as tendências nominadas como pós-modernas ou pós-estruturalismo que, reservadas as diferenças internas, colocam-se numa perspectiva¹¹.

Frente a esse pensamento de currículos nacionais, Moreira (2000) assinala que nesse período há ainda um grande esforço governamental para propalar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo propósito era recomendar os conteúdos básicos, mesmo de forma não obrigatória, para o país. Para Stankevecz e Castillo (2018, p. 33), os PCN assinalavam

[...] um conteúdo básico comum, organizado em disciplinas tradicionais, e introduziram os temas transversais como ferramenta para abordar questões de diversidade numa perspectiva interdisciplinar, embora de maneira pouco estruturada.

Então, a partir dos PCN, surgiram currículos na tentativa de implantar propostas interdisciplinares em eixos norteadores e transversais em princípios educativos e conceituais. Era um documento normatizado, embora sem obrigatoriedade, no qual cada educandário possuía livre arbítrio para escolha dos conteúdos e, conforme Moreira (2000) ao longo do país, muitas propostas curriculares foram organizadas.

É a partir de então, conforme expõe Moreira (2000), que uma série de propostas de avaliação de larga escala passaram a vigorar nas políticas públicas de educação, tanto quanto como forma de regular os conteúdos curriculares, tanto como poder simbólico do governo. Tais sistemas avaliativos estavam ancorados nas novas reformas neoliberais, vinculados em programas como Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), do governo Collor, “[...] que estabelecia necessidade de formular uma política educacional que tivesse como eixo a educação para a competitividade.” (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018, p. 33). Tal projeto de avaliação, segundo Moreira (2000) e Stankevecz e Castillo (2018), tinha o propósito de elevar as taxas da qualidade do ensino, tendo em tais avaliações uma forma de controle do Estado acerca do que estava sendo ensinado na escola, indicando qual o conhecimento é relevante.

¹¹ Isso ocorre na BNCC, entretanto não faz parte do estudo deste objeto, mas queremos sinalizar aqui a importância de estudá-las, além de demarcarmos a possibilidade de outros estudos e pesquisas que evidenciem estas disputas teóricas e ideológicas por dentro do texto.

O Brasil, ao longo dos anos, tem passado por muitas tentativas de transformação do sistema de educação, seja pelas transformações curriculares, seja por programas de avaliação e ainda por formação. Em 2004, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), obteve-se o motor para fomentar uma nova proposta curricular, que teve como proposta a BNCC (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018).

Como mencionamos, a BNCC, documento proposto pelo MEC, embora pareça algo novo, já aparece como demanda de uma política educacional unificada para o país desde a Constituição Federal de 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, pelos PCN, na década de 1990, e pelas Diretrizes Nacionais da Educação. Assim, por meio de um pacto federativo, a BNCC tem um formato de regulamentação e um grau de obrigatoriedade em todo o cenário educacional. Ao passo que é pensada a construção da BNCC, proposta veiculada ainda na CF/88 vem sendo recomendada a efetivação do Sistema Nacional de Educação (SNE), que prevê a unificação e a articulação de “[...] todas as dimensões da educação, no intuito de promover a equidade com qualidade na educação para todo o país.”. Assim, para a efetivação de um currículo de base comum em nível nacional, depende então do SNE (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018, p. 34).

Frente a esse cenário, é homologada em 20 de dezembro de 2017 uma base nacional comum, chamada de BNCC, tendo como ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho. Dessa maneira, o Brasil passa a ter um currículo nacional obrigatório para a educação infantil e ensino fundamental (STANKEVECZ; CASTILLO, 2018).

Em termos gerais, o documento de caráter normativo e obrigatório é proposto pelo Ministério da Educação, como instrumento para uma proposta democrática de redução de desigualdades sociais nas oportunidades educacionais. Tal ação vem sendo apoiada por grupos de elite (empresários, fundações, organizações) que tangenciam a BNCC como maneira de garantir a aprendizagem de todos. Contudo, alertam Stankevecz e Castillo (2018, p. 34), “[...] a vulnerabilidade social é considerada a principal causa da não aprendizagem, gerando um ciclo de exclusão e pobreza.”.

Na perspectiva de Macedo (2015), pensar um currículo unificado condiciona uma luta de classes, tendo de um lado alguns privilegiados e de outro, um grupo de não privilegiados, cujo Estado entra como agente de controle da educação. Isso tem como consequência, para a autora, um curso centralizador do currículo, que busca uma cultura única entre os educandários. Há um caráter engessado, seguido de um pacto federativo, que acompanha outras políticas educacionais que vão desde os sistemas de avaliação e educação, dos programas de formação, plano de carreira até privatizações. Esse cenário, para a autora,

condiciona uma questão de meritocracia, que pode originar a exclusão de educandários e de sujeitos, que, em uma visão mercadológica, passa a ver os resultados em forma de classificações, o colocando a frente do processo de ensino e aprendizagem que deve ocorrer na escola.

Em contrapartida à Macedo, pomos em debate o pensamento do sociólogo britânico Michel Young, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres e um grande pensador britânico no campo do currículo escolar, figurando dessa maneira a Nova Sociologia da Educação. Young (2007) concebe o currículo como algo que está aquém de atingir um objetivo, mas sim como algo enraizado na alma da escola. Nas palavras do autor, o conhecimento escolar possui relações distintas às maneiras de conceber o conhecimento:

[...] o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 13).

É clara a evidência do papel da escola na produção da humanidade, aqui compreendido como o conhecimento historicamente produzido pela coletividade dos homens. Nesse sentido, enfatiza que “[...] os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem.” (YOUNG, 2007, p. 14). O autor reflete, nesse sentido, o papel da educação escolar como garantia de um currículo onde todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, este, segundo Young (2016) deve ser libertador.

Aprendemos em Young (2014) que quando se trata de conhecimento, ele é primordial para o tratamento de documentos em relação ao currículo. E ele questiona (p. 194) “[...] o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. Somado a esse questionamento, Pereira (2013) sublinha que outros questionamentos devem ser levantados, tais quais “[...] como desenvolver currículos que ampliem e não somente reproduzam as oportunidades de aprendizagem? Qual conhecimento deveria compor o currículo?”.

Nesse sentido, Young (2014) elucida que tais questões são difíceis de serem respondidas, entretanto reafirma o papel da educação na garantia da construção de um currículo onde todos tenham acesso ao conhecimento. Assim, ele faz uma distinção importante quanto à diferença de dois termos que elucidam muitas de suas obras: conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos, e esclarece:

[...] O ‘conhecimento dos poderosos’ é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de ‘conhecimento dos poderosos’. [...]. Assim, precisamos de outro conceito que chamarei de ‘conhecimento poderoso’. Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de interpretar o mundo. (YOUNG, 2014, p. 196).

O autor cita que em todos os campos investigativos há um “conhecimento dos poderosos”, que é o mais próximo da verdade e que revela a confiabilidade do mundo do qual fizemos parte. É deste conhecimento que a escola deve apoderar-se. Não estamos nos referindo que um conhecimento é melhor que o outro, mas sim, que há distintas finalidades. Young (2014, p. 238) ainda argumenta que:

O conhecimento escolar (em outras palavras, o currículo) e o conhecimento cotidiano são constituídos por conceitos que diferem tanto em sua estrutura como em seu propósito. Os conceitos do cotidiano, que as crianças adquirem enquanto crescem, capacitam-nas a dar sentido ao mundo ao seu redor. Apesar de serem conceitos que servem apenas para contextos específicos, eles são flexíveis e adaptáveis a novos contextos e novas experiências. A experiência, nesse sentido, pode ser entendida como a aquisição de mais e mais conceitos que servem para contextos específicos. No entanto, a coerência desse conhecimento do dia a dia está vinculada a contextos particulares e, sem a oportunidade para se engajar com conceitos de um currículo baseado em disciplinas, o entendimento das crianças fica inevitavelmente limitado a esses contextos específicos e suas experiências cotidianas. Por outro lado, os conceitos associados a um currículo baseado em disciplinas não estão ligados a contextos específicos e sim conectados uns aos outros, assim como às teorias subjacentes de cada uma das disciplinas, legitimadas por sua comunidade de especialistas. É por conta dessa diferença de estrutura que os alunos que têm acesso a esses conceitos são capazes de generalizar para além de sua experiência. Além disso, essa estrutura do conhecimento especializado provê a lógica educacional para o currículo e suas ligações com os propósitos mais abrangentes da escolarização.

De frente a este cenário, Vigotski defende o papel da escola enquanto local de encontro para a construção do conhecimento científico e na organização do currículo, argumento este defendido por de Young, cuja tese é um currículo no qual a base seja o conhecimento científico.

Essa discussão pode ser empreendida a partir da concepção de currículo como os enredos que atravessam a constituição do conhecimento da escola. Apesar de Vigotski não discutir currículo de uma maneira direta, ele dá elementos para refletir o currículo como ferramenta estratégica de desenvolvimento humano, ou seja, podemos compreendê-lo como parte da cultura produzida historicamente pelo gênero humano, quer dizer, como o processo de humanização. Compreendemos em Vigotski que o conhecimento é a chave para a

produção cultural, cuja gênese é resultante da aptidão humana de pensar conceitualmente. Aqui, evidenciamos a contribuição do teórico dentro da educação escolar científica, principalmente em processos de ensino e aprendizagem, já que vê na instituição escolar a função no desenvolvimento humano, por meio da ação pedagógica intencionada, as funções psicológicas superiores.

O conhecimento, para o desenvolvimento humano, é o mote das produções teóricas vigotskianas. Isso pode ser justificado em função das argumentações que autor tece sobre a elaboração das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, cujo lócus privilegiado de desenvolvimento é a escola. Vigotski propõe uma diferenciação entre os conhecimentos construídos pela vivência do aluno, em suas experiências sociais, do cotidiano, do qual ele denominou como conhecimentos/conceitos cotidianos ou espontâneos daqueles que são produzidos pela escola, na sala de aula, que advém de uma ação pedagógica intencional, cujo propósito é o desenvolvimento dos conhecimentos/conceitos científicos (ALVES, 2012). A autora sublinha ainda que a necessidade dessa diferenciação, entre os tipos de conceitos é de suma importância para refletir acerca de diretrizes de constituição do conhecimento escolar, já que ele advém do trabalho docente, principalmente realizado pela mediação simbólica e pedagógica. Tais intervenções devem ter uma linguagem científica, focada no desenvolvimento dos modos genéricos e abstratos de pensamento, ação fundamental para o desenvolvimento cognitivo de um pensamento elaborado, o que não coexiste dentro do conhecimento espontâneo.

Vigotski (2010) apregoa que durante o processo do desenvolvimento da humanidade, a atividade prática do homem primitivo fortaleceu seu desenvolvimento cognitivo e o aparecimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o homem desenvolveu maneiras complexas de pensar e reproduzir a perspectiva empírica do qual lidava. Isso implica afirmar que os conhecimentos científicos, vislumbrados pelos sistemas de generalizações e abstrações, têm sua gênese nos conhecimentos cotidianos.

Incurionado pela organização teórica do pensamento vigotskiano, Young (2002, p. 64) diferencia os tipos de conhecimento:

- a. Essas características dizem respeito a diferentes relações com os objetos. Para Vygotsky, enquanto a relação de uma criança com o mundo por meio de seus conceitos cotidianos ocorre mediante aquilo que ela vê ou vivência diretamente, no caso dos conceitos científicos a relação é mediada por esses conceitos e não depende de experiência direta.
- b. A ausência ou presença de um sistema (de relações entre conceitos) era, para Vygotsky, a diferença fundamental entre conceitos cotidianos e científicos.

Podemos inferir, dessa forma, que o conhecimento científico age com propósito de desenvolvimento das funções superiores de pensamento, já que consiste num conhecimento produzido pelo gênero humano. O conhecimento precisa estabelecer-se como base no currículo, já que é por meio dele, que os sujeitos, pela ação pedagógica intencional da escola, podem desenvolver os modos complexos de pensamento. Essa discussão entre os tipos de conhecimentos do pensamento vigotskiano, no pensamento do estudante, nos incita uma série de indícios que colaboram para que o conhecimento seja categoria principal na construção dos currículos escolares.

Outro ponto de encontro entre Young e Vigotski é o conceito de conhecimento poderoso, proposto por Young (2007), como mencionado anteriormente. Ele tange o desenvolvimento do pensamento do homem. O conhecimento poderoso tem seu conceito muito próximo ao conhecimento científico de Vigotski, caracterizado em categorias como a memória, a síntese, o pensamento generalizado, que vai além do conhecimento espontâneo, que vem das experiências práticas.

Dessa maneira, ambos compartilham da mesma tese em relação ao currículo: a sua construção em torno de aspectos que somente evidenciem as experiências dos estudantes pode ser fator decisivo para a limitação da capacidade do homem de desenvolver seus modos complexos de pensamento e o desenvolvimento dos conhecimentos do cotidiano em científicos.

O debate de produção de construção de um currículo que seja de base comum vem ao encontro das reflexões teóricas entre Vigotski e Young, já que segundo Brasil (2017) “[...] ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.”. Nesse sentido, que os direitos de aprendizagem essenciais e desenvolvimento estejam atrelados aos conhecimentos científicos, de forma que os currículos sejam produzidos com o propósito de desenvolver modos complexos de pensamento, buscando a igualdade, a equidade e o respeito às diversidades.

Frente a esse cenário geral de marcos importantes sobre a educação e o currículo, faz-se necessário compreender como se deram os bastidores do processo de produção da BNCC. Na seção a seguir, buscaremos tratar das cenas dos bastidores que caracterizaram a construção do documento normativo de base comum.

2.3.2 Entre os palcos e as câmeras: o cenário de produção da BNCC

Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), desde 2010 o Brasil começa um debate intenso sobre a situação curricular, permeado por disputas e negociações. Entre os anos de 2009 e 2010 são aprovadas muitas das diretrizes da educação, momento em que também tem a aprovação do PNE para 2011-2020, junto das primeiras conversas sobre as reformas curriculares dentro do Programa Círculo em Movimento, do Ministério da Educação.

Mediante tal cenário, a BNCC é homologada pelo MEC em primeira instância nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, e, posteriormente, em 14 de dezembro de 2018, a etapa do Ensino Médio, onde em documento único, a partir de 2018 é composta (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Segundo os autores, a BNCC é legalmente amparada no §1º do Art. da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é orientado pelos “[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 2018).

A partir de tais configurações, passamos agora a configurar os sujeitos envolvidos nos processos de produção da BNCC. Para Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 19), o texto do GT DiAD (Direitos à aprendizagem e ao Desenvolvimento, doravante GT-DiAD) (2018)¹² traz os primeiros debates sobre a BNCC, e carregam a preocupação em “[...] gerar um documento que garantisse, à criança, ao adolescente, ao adulto, ao idoso, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.”. Tal ideia passou a ser uma das pautas do grupo, inseridos nas discussões no Ministério da Educação, entre junho de 2013 a fevereiro de 2015.

Segundo os autores, havia a preocupação de reunir distintos segmentos incorporados à educação. Desta forma, o GT-DiAD constituiu-se dos seguintes representantes sociais:

[...] professores de redes públicas da educação básica [...]; representantes regionais indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); técnicos/pesquisadores das diferentes Áreas do Conhecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); professores/pesquisadores de universidades brasileiras, com atuação em formação inicial e continuada de professores e que, em momentos anteriores, contribuíram com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a CAPES e o INEP na elaboração de pareceres para os programas relativos à Educação Básica. (BONINI; COSTA HÜBES, 2018, p. 20).

¹² De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), o documento intitula-se como Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional. Para o grupo, o objetivo central é “[...] oferecer subsídios e alternativas ao documento da Base Nacional Comum Curricular atualmente em discussão no Conselho Nacional de Educação. Um olhar, ainda que superficial, sobre os trabalhos aqui reunido permite constatar a sua relevância para o debate em curso sobre um currículo nacional de educação básica.” (GT DiAD, 2018, p. 2).

Um documento elaborado em 2012 pelas discussões entre Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) contribuía com os direitos à aprendizagem para o ciclo de alfabetização para o ensino fundamental. Tal documento, conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), vinculou-se à apresentação do programa do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este documento é o primeiro resultado das discussões aos direitos de aprendizagem, que se juntaram às contribuições do grupo GT-DiAD.

Conforme sublinham Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 21), os integrantes desse grupo “[...] entendiam que a reflexão fundamentada no chão da escola sobre os conhecimentos fundamentais para a formação da educação básica.” deveria anteceder às definições dos objetivos de aprendizagem em distintas áreas e componentes curriculares. Além do mais, incluiriam nesse processo a participação de educadores, o que iria no sentido contrário à elaboração de um documento imposto pelo MEC que deveria ser seguido por todos os educandários brasileiros. Assim, a partir disso, o GT-DiAD propunha, com base em seus trabalhos, a produção de um documento que mediava o debate nas escolas, o que resultaria numa grade inicial da BNCC, que, após refletida pela sociedade, seria encaminhada ao CNE. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Entretanto, em fevereiro de 2015, o grupo foi interrompido, com a demissão de 70 membros. Nos meses que seguiram, novos convites foram feitos para que uma nova comissão pudesse ser formada, cujo primeiro encontro ocorre entre os dias 17 a 19 de junho, do mesmo ano, em Brasília, com publicação no Diário Oficial da União, em 14 de julho de 2015. A nova equipe, formada por 130 membros, responsabilizou-se em produzir a primeira versão da BNCC entre os meses de junho, julho e agosto. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Esta primeira versão da BNCC foi publicada virtualmente, no site da BNCC, no dia 15 de setembro de 2015, para contribuições da sociedade até o dia 15 de dezembro do mesmo ano. De maneira on-line, além da sociedade poder participar, foram convidados especialistas de todas as áreas para avaliação e contribuição para o texto (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Em seguida, entre 15 de dezembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016, foi formada uma equipe que, de acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 22), reuniu profissionais da UnB e da PUC-RJ, onde estes elaboraram

[...] a categorização dos dados da consulta pública, sendo que esses tratamentos e os pareceres dos consultores convidados forneceram o substrato maior para as discussões de revisão e reescritura que geraram a segunda versão, disponibilizada

para o CNE em maio de 2016. A equipe que redigiu as duas primeiras versões é a mesma, embora isso não apareça registrado nos créditos da BNCC.

Com o golpe presidencialista¹³ em maio de 2016, toda a equipe que tratava da redação da BNCC foi substituída em sua totalidade e, em seus lugares, assumem 31 componentes, criando um novo espaço para a legitimação da terceira versão do documento, que, segundo os autores, “[...] viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

Entre os meses de julho e agosto de 2016, a partir da coordenação do CNE e a efetivação do CONSED e da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), foram planejados e efetuados seminários estaduais de avaliação de professores, com uma síntese final, assinada pelas duas entidades, que revelou uma leitura enviesada das redações propostas. Essa síntese abre espaço para alterações que viriam a ser produzidas na terceira versão do documento em duas partes. A primeira em relação à educação infantil e ensino fundamental, durante os meses de setembro de 2016 e março de 2017. A partir de então, abriu-se um novo momento de consulta pública aos professores entre os meses de julho a novembro do mesmo ano, consulta esta em formato de audiências públicas (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Conforme exposto na subseção anterior, ao final deste período, o ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho, em 20 de dezembro de 2017, homologa o documento, embora com versões muito diferentes dos embates realizados pelas audiências públicas, que entre os estudiosos da comunidade acadêmica, e de maneira informal, foi chamado de quarta versão do documento. Assim, a partir do ano de 2018, teve início a implementação da BNCC nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Os autores afirmam que, em relação à etapa do Ensino Médio, o Governo de Michel Temer precisou homologar a contrarreforma do Ensino Médio, para então poder reescrevê-la. Após a oficialização do golpe presidencialista, que ocorreu em agosto, seguindo a votação do Senado Federal, o Governo baixou a Medida Provisória 746, no mês de setembro, para a modificação do Ensino Médio, “[...] o que levou a uma contestação dos estudantes por todo o país, ocupando escolas, institutos e universidades.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 24).

Em decorrência desse cenário, a escrita da BNCC para o Ensino Médio é realizada por uma equipe de 25 pessoas, basicamente as mesmas que compuseram a redação da Educação

¹³ Segundo os autores Bonini e Costa-Hübes (2019), a expressão “golpe presidencialista” classifica o impeachment de Dilma Rousseff do cargo de presidenta. Tal afirmação se dá, de acordo com os autores, com base em Jinkings, Doria e Cleto (2016).

Infantil e Ensino Fundamental. Essa escrita é transferida para o ano de 2017, e consequentemente a avaliação pelos professores ocorreu entre maio e agosto de 2018, sob a coordenação do CNE e a execução da CONSED e da UNDIME. Tais audiências, segundo os autores, deram cenas a diversas manifestações que discordavam do teor da redação do documento, principalmente pela contrarreforma do Ensino Médio (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

O Governo Temer, mesmo com tais contestações, obrigou a aprovação e a homologação desta redação, com pouquíssimas alterações, da quarta versão da BNCC em dezembro de 2018. A partir do ano subsequente, iniciaram os programas de implementação da BNCC para o Ensino Médio, com considerações às mudanças curriculares em todos os estados e municípios, “[...] o que efetiva o pacto federativo acordado para a sustentação da BNCC.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 24).

Portanto, para que ela funcionasse de maneira obrigatória, todas as unidades federadas e seus municípios incluíram a redação da BNCC em seus currículos estaduais e municipais. Assim, ficou estabelecido um cronograma de etapas para revisão, durante os meses de janeiro a dezembro de 2019.

Além de tais especialistas e instituições até aqui descritos, entre o palco e as câmeras, agentes privados também formaram o cenário para a construção da BNCC. De acordo com Freitas (2016, p. 25 apud BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 24), representantes de instituições financeiras, fundações, empresas, filantropias abarcaram e financiaram essa ideia. Estão entre os parceiros da produção da BNCC: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann, os movimentos Todos pela Educação e Amigos da Escola.

Desde o início de toda a mobilização e antes mesmo de ser publicada a primeira versão, os primeiros encontros e seminários que pensaram na organização da BNCC já contavam com a presença desses agentes. Tais seminários e encontros eram financiados e coordenados por essas fundações a fim de que estas tivessem influência no planejamento. As reuniões destes agentes aconteciam sob os olhos do MEC, do CNE, da UNDIME, e de todos os demais setores responsáveis pelos debates acerca da BNCC, cujo propósito girava em apontar os conhecimentos essenciais para aos alunos, na Educação Básica. Para os autores, a principal influência para produção do documento de caráter normativo, dentre esses agentes

privados, foi a Fundação Lehmann, que tem como Jorge Paulo Lehmann¹⁴ seu administrador. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Além de agentes privados brasileiros, de acordo com Freitas (2016 apud BONINI; COSTA-HÜBES, 2019), muitos órgãos internacionais também tiveram influência na produção do documento, a saber, a Fundação Bill e Melinda Gates, Fundação Kahn, Universidade de Stanford, inclusive todos parceiros da Fundação Lehmann.

Ainda, com base nos autores, a BNCC é um documento normativo que tem como amparo o modelo estadunidense, que tem como princípio a concepção *common core*, núcleo comum em português, que é proposto por objetivos e padrões avaliativos. Os autores afirmam que a promoção de agentes privados na construção do documento tem como fim o paradigma de colaboração integrativa, com empresas privadas e suas fundações com a educação pública (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Nesse sentido, Freitas (2014) argumenta que aí estão os agentes que denominou como reformadores empresariais. São tais instituições que contribuem para a reprodução de um sistema educacional com a lógica empresarial e tecnicista de trabalho. A internacionalização das políticas públicas educacionais, segundo o autor, é um sinal de que o Estado propõe um novo controle ideológico, o que fará com que se crie um padrão básico cultural para a escola. O autor ainda salienta que estes agentes levarão à escola pública principalmente o acesso a uma “boa cultura”, em outras palavras, uma padronização da cultura que é contrária às políticas de respeito às diversidades, cujo propósito é a formação integral do sujeito. É dizer, esse movimento é um redesenho para transformar a escola e adaptá-la ao mundo do trabalho.

Vimos, portanto, os agentes envolvidos da produção da BNCC. Estes são compostos por organização vinculadas ao MEC, bem como aos agentes externos, que segundo os autores que embasaram tal subseção, eram os responsáveis pelos financiamentos para a realização das redações, bem como dos seminários. Tudo isso é pensado a partir de uma lógica empresarial, ou seja, o envolvimento de tais agentes externos na construção da BNCC tem um olhar mercadológico, que resulta em produtividade voltada a uma lógica de política de metas, perdendo assim as concepções crítico-social de Saviani e a da educação popular, de Freire, o

¹⁴ Jorge Paulo Lemann é o dono da maior cervejaria do mundo, Ab InBev, e sócio do 3G Capital, que é controlador de redes como Burger King, Tim Hortons e Kraft-Heinz. E, em conjunto com seus sócios de longa data, Marcel Telles e Beto Sicupira, é conhecido por balançar o mercado internacional com ações firmes e de sucesso. Não à toa ganhou o respeito do homem que seja provavelmente o maior investidor da história, Warren Buffett. De acordo com o ranking de bilionários de 2018 da revista Forbes, Jorge Paulo Lemann é a 29ª pessoa mais rica do mundo e primeira do Brasil, com uma fortuna estimada de US\$ 27,4 bilhões. (SUNORESEARCH, 2018).

que corrobora ainda mais para a ampliação das diferenças, da exclusão e da não qualidade da educação para todos.

2.3.3 Entrando em cena: a organização da estrutura do documento

A Base Nacional Comum Curricular, segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), apresenta em primeira instância os marcos legais que fizeram o embasamento do documento normativo, além de abordar da mesma maneira os fundamentos pedagógicos que lhes são pilares de sustentação, incluindo o conceito de competência. Quanto a elas, são dez as competências gerais, cujo propósito é a formação integral de sujeitos com capacidade de:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Como podemos observar, todas as competências estão sendo indicadas a partir de verbos nocionais¹⁵ que buscam traçar o perfil de um sujeito que se pretende formar dentro da lógica empresarial. De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 33):

[...] que saiba valorizar, empregar seus conhecimentos e sinta a necessidade de ir além, de continuar se aperfeiçoando, pois a lógica do trabalho requer indivíduos atualizados, capazes de usar a linguagem com maestria e de dominar os recursos tecnológicos que estão ao seu dispor na empresa onde trabalha. [...] que seja um sujeito sensível, que cuide de si mesmo, mas também do outro, evitando conflitos e primando pelo diálogo e cooperação. [...] um sujeito autônomo, capaz e tomar as decisões necessárias para resolver conflitos coletivos com responsabilidade e resiliência.

Observamos, pois, um ensino pautado a partir do conceito de competência. Cabe considerarmos que estamos utilizando as competências que foram homologadas na terceira versão do documento, que não é compreendido como currículo, mas sim como documento normatizador que dá aos municípios e estados poder para construção de seus currículos. Assim, após um cenário de intenso campo de disputa, já no governo Temer e pós-golpe, a BNCC prevê em seu texto o conceito de competência como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

Sob esse enfoque, recorreremos ao conceito de competência. Dolz e Ollagnier (2004, p. 10 apud BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 29) ponderam que “[...] a noção de competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio.”. Os autores ainda compartilham que competência é um termo que vem da psicologia, no contexto gerativista, quando se opõe à ideia de desempenho. Dolz e Ollagnier (2004, p. 10 apud BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 29) afirmam que para Chomsky, pai da linguística gerativa, “[...] a competência sugere aquilo que o sujeito pode realizar idealmente graças a seu potencial biológico, enquanto o desempenho está relacionado com o comportamento observável que não passa de um reflexo imperfeito da primeira.”.

Isso evidencia a implantação de uma educação pautada em preceitos mercadológicos de mão de obra, com uma lógica empresarial, que vem ao encontro com o pensamento e a

¹⁵ De acordo com Vânia Maria do Nascimento Duarte (2020, p. 1), verbos nocionais “[...] classificam-se como tais aqueles verbos que exprimem processos, ou seja, indicam ação, desejo, atividade mental, fenômeno natural, acontecimento, etc. Somando-se a esses pressupostos, cabe ressaltar que eles sempre serão o núcleo dos predicados de que fizerem parte.”.

necessidade dos atores que compõe os agentes externos de produção da BNCC. Assim, na visão de Bonini e Costa-Hübes (2019), autores como Parrenoud (1999)¹⁶, Morin (2000)¹⁷ e Ramos (2001)¹⁸ teorizam sobre tal proposta de ensino.

Frente ao exposto, vale a máxima argumentada por Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 32):

A noção de competência [...] apaga os embates sociais (pois a competência, como habilidade cognitiva, não envolve luta, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode ou almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual) é alçado à condição de herói de si mesmo.

De acordo com os preceitos teóricos e metodológicos que nos orientam nesta pesquisa, corroboramos com as reflexões de Dolz e Ollagnier (2004), uma vez que direciona a capacidade do sujeito a dominar uma situação que lhe é imposta, o que, ao olhar a BNCC, prepara o aluno para que possa atender ao mercado de trabalho, visto às necessidades das empresas oriundas das mudanças sofridas na sociedade da informação e da cultura tecnológica, o que fundamenta o financiamento dos agentes externos na redação e produção dos documentos, que a veem como artefato que pode preparar o aluno para a lógica empresarial, já que o mercado precisa de mão de obra especializada, e confere à educação o espaço favorável para essa demanda, não havendo a formação do sujeito crítico, favorecendo ainda mais os preceitos neoliberais.¹⁹

Tomando ainda a BNCC quanto à sua estrutura, além das competências gerais, ela contempla dentro de cada área do conhecimento: competências específicas, conteúdos, habilidades, progressão e sequenciamento, a saber.

[...] as competências específicas de cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares; os conteúdos que os alunos devem aprender a habilidades a desenvolver em cada etapa da Educação Básica; a progressão e o sequenciamento de conteúdos e das habilidades de cada componente curricular, para todos os anos da Educação Básica. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 33).

¹⁶ De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), este compreende que a escola deve seguir o percurso da competência para modernizar-se e colaborar com a lógica empresarial.

¹⁷ Para Bonini e Costa-Hübes (2019), tematiza em seu livro “Sete saberes necessários à educação do futuro”, o qual aponta saberes que são orientados às necessidades competentes para uma boa prática educacional.

¹⁸ Na visão de Bonini e Costa-Hübes (2019), relaciona os temas trabalho e educação nessa prática, em especial no livro Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?

¹⁹ Acabamos por adiantar uma discussão acerca da educação como mercadoria. Ao concluirmos essas reflexões sobre a estrutura geral da BNCC, produziremos algumas portas de entrada, buscando investigar melhor as concepções de competências e habilidades dentro da lógica de mercado na educação brasileira.

Tais elementos, para os autores, servem como linha metodológica para a produção dos currículos estaduais e municipais das redes públicas e provadas nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Quanto à Educação Infantil, a BNCC descreve os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e campos de experiência, que são levados em conta para crianças desde seu nascimento até os cinco anos de idade. Orienta a aprendizagem de componentes curriculares como Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 34). No que tange ao Ensino Fundamental, esta anuncia as áreas de conhecimento, com competências específicas de áreas, delibera os componentes curriculares e as competências específicas de cada um. Está dividida entre os anos iniciais e finais, e contempla ainda “[...] as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que deverão ser trabalhadas com os alunos dessa etapa de ensino.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 34). Para o Ensino Médio, a BNCC trata a respeito dos percursos formativos, o que atende às reformas do Ensino Médio, proposto pelo governo Temer, e discute as competências e habilidades das áreas do conhecimento e apenas da Língua Portuguesa e Matemática enquanto componentes curriculares. Os demais componentes curriculares, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia ficam a critério de cada unidade federativa, o que designa afirmar, pois, sua não obrigatoriedade de oferta. Importante ressaltar também que, com a reforma do Ensino Médio, alicerçado com base das diretrizes curriculares, aprovado em 2012, pelo CNE, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, que era formado pela Língua Inglesa e Espanhola, é substituído apenas pelo componente Língua Inglesa. O componente de língua espanhola é extinto do ensino fundamental da mesma forma, o que deixa de ser ofertado na Educação Básica, o que mostra esfacelamento dos acordos linguísticos entre o Brasil e seus vizinhos territoriais, o que inviabiliza ainda mais a integração entre os países (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 34-35)²⁰.

Para os fins desse estudo, empreendemos em um recorte, os anos finais do ensino fundamental, que abrange do 6º ano ao 9º ano, dentro do componente curricular de língua portuguesa. O *ethos* da pesquisa se dá acerca do letramento digital enquanto linguagem. Esse design é sustentado já que, de dez competências gerais, duas delas dizem respeito às implicações da cultura digital. Por isso, para fins metodológicos desta pesquisa, o paradigma

²⁰ Essas considerações, embora importantes para o entendimento da estrutura da BNCC, não compõem o campo empírico desta pesquisa e por isso limitamo-nos a apenas citá-los sem aprofundar.

indiciário servirá a nós como técnica para coleta de dados acerca do letramento digital enquanto linguagem. Além disso, dentro da área das linguagens, que compõe o componente curricular em questão, das seis competências, duas contemplam de modo direto a cultura digital, o que implica também o estudo do letramento digital. Outrossim, no que diz respeito às competências específicas do componente curricular de língua portuguesa, das dez, duas delas abordam a cultura digital.

Tudo isso mostra que o trabalho, enquanto atividade vital do homem, muda a natureza e a si. Assim, o homem mudou a sociedade que hoje é compreendida como sociedade da informação, e também pelo trabalho transformou os artefatos culturais e tecnológicos. A BNCC é, neste sentido, um artefato do gênero humano, ela é síntese do trabalho humano na história, transformado pelo próprio homem a partir de outras sínteses que foram também produzidos pelo homem: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos estes que serviram como construção da BNCC, produzidos a partir do signo, que são carregados de valores ideológicos.

2.3.4 BNCC e a prosopopeia mercadológica: A educação em ruínas

Educação. Façamos uma análise morfológica: oito letras, quatro sílabas, substantivo feminino. Muito à frente de uma análise morfológica, o termo educação tem uma significação imensa. Pensar nela é fundamental para entendê-la. Educação não é somente uma classe de palavras. Qual o sentido desta palavra? Recorremos a Gadotti (2011, p. 109) que assevera que

[...] A educação só tem sentido como vida. Ela é vida. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir com o mercado.

Ao observarmos as palavras do autor, elas nos remetem à ideia da escola enquanto mercadoria. Neste sentido, ao analisar o documento BNCC, há duas palavras que são utilizadas diversas vezes ao longo do texto: habilidade e competência. À luz dessa concepção, recorremos à Marsiglia (2017, p. 119), que nos socorre quanto às expressões:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho

informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”.

Conforme podemos perceber pelas palavras da autora, a proposta que embasa a educação a um nível de habilidade e competência tem um olhar voltado ao mercado de trabalho, com cunho mercadológico, e atinge os menos favorecidos dentro da luta de classes.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2012, p. 178), o termo habilidade significa “capacidade”. Igualmente, competência significa “aptidão, capacidade” (DICIONÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA, 2012, p. 88). Assim sendo, os referidos termos são destinados a definição de alguém que é capaz de realizar bem uma tarefa. Em outras palavras, um sujeito que seja útil para desempenhar uma determinada função.

Inferimos, assim, que os termos elucidados remetem à utilidade da escola como preparo do aluno para o mercado empresarial, diante de aprendizagens que são definidas de acordo com a organização liberal do mercado e das relações de produção. Os termos habilidades e competência na BNCC são expressos 371 vezes. Isso sinaliza sentidos ligados à lógica de mercado. Assim, seguiremos na busca de compreensões, analisando os signos “habilidade e competência” a partir da lógica mercadológica.

2.3.5 Concepções de competências e habilidades alicerçadas à educação mercadológica

A educação não é neutra. Pautamos tal afirmação alicerçados em Freire (1996, p. 111), o qual sublinha que “[...] para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados.”. Corroborando com Freire, buscaremos refletir melhor sobre as concepções de habilidade e competência dentro da BNCC, já que, de forma tão expressiva, elas se repetem, buscando compreender as várias vozes que perpassam nos dois termos que delas são postas, já que, para Bakhtin (Volochínov) (2004) as palavras não são neutras, mas sim, sociais. A palavra não está livre de intenções, ou seja, as compreensões de habilidade e competência dentro do documento são povoadas por diversas vozes alheias.

Organizamos, pois, um empreendimento teórico que tem luz às concepções que permeiam a educação e a educação como mercado de trabalho, por meio da compreensão acerca das habilidades e competências, cujos ecos aparecem na BNCC.

Dessa forma, iniciamos esse embate retomando que a BNCC possui dez competências gerais dispostas a toda a Educação Básica. Tais competências foram apresentadas nessa pesquisa, na subseção 2.3.3. Para nossa conversa, abordamos a análise de uma delas:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [...] (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A BNCC tem seu conceito de competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Ao lermos a competência número 6 e o conceito de competência por ela dado, podemos perceber que o signo “mercado de trabalho” é importante para o documento. Isso é justificado levando em conta o próprio conceito de competência e o aparecimento deste signo dentro de uma das competências gerais que são propostas para toda a Educação Básica. Em outras palavras, a BNCC prevê o signo “mercado de trabalho” como ponto alto dentro das competências gerais e conhecimentos que o aluno precisa alcançar dentro da Educação Básica.

Ao examinarmos agora o signo “habilidade”, o texto justifica que ela serve

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2017a, p. 28).

Frente ao exposto, podemos inferir que a quantidade de repetições desse signo é compreensível, visto que cada componente curricular o repete diversas vezes como forma de garantia ao atingimento da competência específica, que é determinada pelo componente, tanto quanto às específicas da área e às gerais. Queremos dizer que o signo habilidade é o caminho a ser percorrido pelo estudante para o cumprimento do programa proposto das unidades temáticas. Além do excerto anterior, tal afirmação se justifica também, já que para Brasil (2018, p. 29) “[...] as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.”. É permeado por estas pistas que os signos apontam e dão indícios fortes da hegemonia de uma visão mercadológica de cunho liberal, além de observarmos as diversas ocorrências dentro da BNCC, consideramos, pois,

que a educação, no papel da escola, representada por um documento de base comum a todos, possui em sua materialização um processo de ensino que agrega uma formação mercadológica, e este se opõe à educação crítica, reflexiva, emancipatória, e para além das demandas imediatas da lógica liberal de mercado²¹. Sinais expressivos de tais asserções, podem ser observados no excerto que segue, onde se lê que,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “**saber**” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “**saber fazer**” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos).

Esta citação nos coloca signos importantes quanto a esta discussão de uma educação mercadológica. Podemos observar o uso dos termos “saber” e “saber fazer”, onde seu significado refere-se à atuação, à função, ao desempenho de cunho mercadológico. Outros signos aparecem ao longo do documento como “mercado do trabalho” e “trabalho”, voltados às perspectivas liberais de mercado. Acreditamos que tais signos se apresentam como arena de disputa dentro do documento, como refere Bakhtin, pois é expresso em diversas partes dele, ou seja, carrega um sentido em que o aluno deve desenvolver competência o bastante para atuar na lógica de mercado liberal. Essas expressões vêm em disputa com a lógica de trabalho que defendemos nesse empreendimento, baseado na lógica marxista, a qual defende um trabalho cujo propósito seja a criação do gênero humano não alienado, que é materializado na atividade fundamental e distintiva do ser humano.

Frente às nossas análises, podemos constatar que os signos dispostos na BNCC carregam ecos de uma linguagem mercadológica que vem sendo inseridos na lógica da educação como uma linguagem de aprendizado. Nesse ínterim, os sentidos construídos nesses signos refletem uma educação com viés mercadológico, voltado às demandas do mercado de

²¹ Ao utilizarmos a expressão da educação sob o enfoque do mundo do trabalho, não estamos o negando. Queremos evidenciar com isso a não redução da educação escolar ao mercado de trabalho. Ao longo da história da educação, a escola vai sendo empurrada para essa lógica mercadológica, principalmente pelo esvaziamento teórico. Sabemos também que o mercado é uma construção humana, ou seja, para que ele sobreviva é necessário criar uma lógica de consumo, de organização de produção e lucro. A escola foi criada para transferirmos às gerações mais jovens os conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações mais velhas. Ao realizar a transferências dos conhecimentos pela via da escola, produzimos gênero humano e ao fazer isso de forma crítica e criativa, produziremos seres humanos críticos e criativos capazes de dar conta de uma nova lógica de mercado, mais solidária e menos perversa de acumulação de riquezas. Assim, a BNCC sinaliza uma construção educacional que se adapta ao mercado de trabalho, deixando de lado os conhecimentos historicamente construídos para dar espaço à lógica liberal.

trabalho, de cunho liberal²² que, nas palavras de Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 113), são signos ideológicos da hegemonia do mundo do trabalho, já que “[...] qualquer signo ideológico tem duas faces.”.

Nesse contexto, tais signos aqui destacados possuem uma ideologia de cunho empresarial que está sendo naturalizado dentro da educação, entretanto não pertencendo a ela e sim à lógica empresarial.

Gadotti (2011, p. 97), sobre a lógica empresarial na educação, enfatiza:

A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação [...].

Com isso, sinalizamos a importância de ficarmos sempre atentos para buscar reflexões sobre esse tipo de educação, pois, ao que nos parece, a lógica do capital se torna mais importante do que a lógica humana. Retomando as palavras de Freire (1996), elucidadas no início deste capítulo sobre o fato da educação não ser neutra, corrobora com o fato que ela possui um valor ideológico. Justificamos isso em Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 91), pois “[...] tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo.”. Ao nos depararmos com os signos aqui refletidos nesse embate teóricos, como habilidade e competência, os vimos muito presentes na lógica empresarial e pautamos a argumentação de que, no documento, a educação é olhada nesse princípio.

Sobre essa educação mercantilizada, proposta atualmente pela BNCC, Gadotti (2011, p. 92) complementa:

[...] a mercantilização da educação (a educação como mercadoria, como negócio) é um dos desafios humanos mais decisivos da história atual. Só a educação poderá construir outra lógica, através da formação da consciência crítica, da educação cidadã contra a educação consumista, da luta incessante entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação. Mas não basta afirmar que outro mundo é possível. É preciso mostrar como.

²² Não cabe nos limites deste estudo um aprofundamento sobre as características do liberalismo e do mercado liberal, contudo, fazemos usos destes termos como maneira de elucidar que o documento BNCC, em geral, preocupado com a formação de um indivíduo competitivo e qualificado para as demandas do mercado, sem, portanto, uma formação acadêmica de cunho crítico-social. Trata-se, pois, de uma educação que não se ocupa das dimensões filosóficas da humanidade e está orientada para uma formação para postos de trabalho e não para o mundo do trabalho compreendido como campo de ação humana transformadora.

Notadamente, batemos na tecla para uma educação contrária à lógica empresarial, ou seja, uma educação que desenvolva o pensamento reflexivo, que amplie a visão de mundo por parte dos alunos. É neste sentido que falamos em uma educação transformadora de mundo, retratada em Freire (1996, p. 112): “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também reprodutora da ideologia dominante.”. Queremos enfatizar que, ao permitir uma educação que possibilite a emancipação do sujeito, que faça este refletir sobre seu mundo, é uma forma de possibilitar outro jeito de educação, diferente deste modelo imposto pelo documento.

Apresentados tais indícios sobre essa educação mercantilizada pela BNCC, não queremos afirmar que mesmo assim a escola fabricará um comportamento único de pensar. Em outras palavras, não significa que haverá a reprodução de um discurso proferido pela classe dominante sobre o modo capitalista por parte de professores, já que a educação pode estar além disso, mesmo estando inseridos em uma sociedade que reproduz o capital.

Gadotti (2011) reflete que há maneiras diversas de fazer educação. E encontramos resposta em Freire (1996), onde reflete que para construir uma educação de maneira diferente da imposta, se utiliza por uma pedagogia da problematização, que é proposta pela libertação e emancipação, pela compreensão do mundo que busque a emancipação do sujeito.

Em colaboração a Freire, Gadotti (2011, p. 95) completa:

Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfeticizar. [...] — Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado.

A partir desse fulcro teórico aqui refletido, podemos perceber o discurso hegemônico alicerçado pela BNCC e que se reproduz na educação, entretanto afirmamos também que ele é passível de não ser reproduzido em sua íntegra, já que os professores podem assumir sua responsabilidade em produzir discursos que emancipem seus alunos.

Conforme elucidado no início deste capítulo, a finalidade dele era o esforço em responder ao objetivo específico que buscava caracterizar a constituição da relação entre sociedade da informação/digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, iniciou-se uma reflexão sobre a sociedade da informação bem como suas mudanças. Em seguida, recorreremos às características dessa nova sociedade engendrada no ciberespaço e na sequência refletimos acerca da BNCC enquanto termos conceituais,

históricos e de disputa, documento este que foi concebido como uma síntese do homem, determinado pelo seu momento histórico. Dando sequência a este empreendimento, a próxima sessão buscará refletir sobre a linguagem e desenvolvimento humano e seu encontro com o letramento digital, a partir das vozes de Vigotski e Bakhtin.

3 LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO: ELEMENTOS PARA COMPREENDER O LETRAMENTO DIGITAL NA BNCC NO DIÁLOGO ENTRE VIGOTSKI E BAKHTIN

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. (VIGOTSKI, 2009, p. 50).

A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 2016, p. 30).

3.1 A perspectiva histórico-cultural e a linguagem enquanto enunciação: princípios fundamentais assumidos

Ao buscar a tradução de palavra, no campo literário, Manoel de Barros (1994) enfatiza que com ela é possível “carregar água na peneira”. Em Clarice Lispector (1984), por meio delas se pode “viver no quase, no nunca, no sempre”. O mineiro Carlos Drummond de Andrade (2008) define que com elas não existe ausência e nem falta. Deste modo, frente tais elucidaciones, percebemos que nesse movimento artístico, os escritores a desafiam, já que há uma relação dialética em que há abertura da lógica da palavra e ao mesmo tempo eles contrariam-na. É válido, pois, afirmar que as palavras não apontam coisas, as coisas é que apontam as palavras.

Ao iniciar o último capítulo da obra “Pensamento e Linguagem”, Vigotski cita o poeta Mandelstam, que reflete sobre a palavra: “[...] esqueci a palavra que pretendi dizer, e meu pensamento privado de sua substância, volta ao reino das sombras.” (1991, p. 103). Podemos perceber nela, que uma palavra, para ter uma significação, não deve ter o som vazio, sem ecos, sem a relação com o outro. Frente a esta breve contextualização da palavra dentro do campo artístico, o presente capítulo realiza o esforço em dialogar sobre o papel da linguagem a partir das lentes teóricas de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), psicólogo, pensador da teoria histórico-cultural e Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo que categoriza a linguagem enquanto teoria enunciativo-discursiva. Para ambos, a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista, é compreendida como o centro dos embates teóricos de suas teorias, já que o sentido de tudo é dado ao ser humano por ela, no diálogo, nas interações, sempre com marcações temporais do “outro” e do “sujeito”.

Nesta trama complexa, é válido reforçar ao leitor que a base teórica de Vigotski e Bakhtin é a marxista, da qual utiliza o método do materialismo histórico-dialético para a compreensão de seus objetos de pesquisa, ao passo que, também tomam essa base como orientação de vida, dado que ambos estão, ao seu tempo e ao seu modo, comprometidos com a produção de ciência marxista para uma sociedade socialista. Vale ressaltar também, que ambos autores consideram o ser humano um sujeito histórico e social, que, em contato com a relação com seus pares (outro), por meio de ações práticas, mediada pela linguagem, constitui-se e desenvolve-se como sujeito do gênero humano. Em outras palavras, os teóricos consideram esse sujeito histórico, concreto e marcado pela cultura e não somente com um organismo, cuja gênese do desenvolvimento se dá somente em um nível filogenético²³. Acrescentamos, ainda, nas palavras de Souza (2004, p. 93) que ela é vista “[...] como um espaço de recuperação do sujeito como ser histórico e social.”.

Sob este prisma, o presente capítulo se esforça em responder à questão dois deste estudo, cujos objetivos estão norteados em compreender o letramento digital a partir das concepções de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin. Isso implica em discutirmos a concepção teórica do enfoque histórico-cultural e a teoria da enunciação via lentes teóricas de Vigotski e Bakhtin, tecendo um diálogo sobre a temática. Em seguida, buscaremos o acercamento do objeto, diferenciando a alfabetização e o letramento, com base em Soares (2002; 2004; 2010), Kleimann (2002; 2008), Tfouni (2010), Rezende (2006), Buzato (2010) e Street (2006; 2010; 2013). Depois, adentraremos ao letramento digital em Rojo (2007; 2013), Araújo e Vilaça (2017). Todos estes e outros pesquisadores são aqui usados para materializar a construção da discussão teórica e epistemológica. Junto deles, teceremos um diálogo pautados nos pressupostos vigotskianos e bakhtianos, tratando o letramento digital como um lugar social de encontro.

Assim, a subseção primeira será a partir do olhar do ser humano como sujeito social. Em seguida, traremos uma perspectiva acerca da mediação semiótica por compreender que são visões macro que auxiliarão a responder nossos objetivos. Buscando ainda mais a fundo, a próxima subseção versará a construção do pensamento e da linguagem, pautada no sentido e significado dentro da teoria histórico-cultural. Da mesma forma, a linguagem como enunciado também receberá espaço para reflexão, à luz dos conceitos de sentido e significado em Bakhtin. Após tais abordagens, mergulharemos nas concepções de alfabetização, letramento e em seguida, letramento digital.

²³ Segundo Alves (2012) filogênese compreende uma das raízes genéticas que concerne predisposições biológicas quanto as características gerais do comportamento humano

3.1.1 O Homem como ser social: um diálogo com o outro

Com o propósito de avançarmos sobre o desenvolvimento humano, partiremos da concepção social do homem. Nossa argumentação é pautada na premissa que o gênero humano tem sua construção social não só por processos biológicos, mas além. Nascemos, dada nossa constituição biológica, como seres dependentes de outros diante do lugar social em que vivemos, já que agimos apenas por instintos básicos, auxiliados por nossos pais, avós, ou pessoas próximas a nós quando nos apresentamos em vida. Diante de tal fenômeno, a partir dos primeiros momentos de nossa vida fora do ventre materno, mecanismos sociais começam um empreendimento que servem como ações vitais a nós e também como ações que desenvolvem nossas capacidades motoras e psíquicas. Queremos evidenciar que o bebê humano, embora frágil, transforma-se em um meio que possibilita o desenvolvimento físico e das funções superiores, compondo assim, a formação do homem social. E, como seres sociais, estabelecemos mediações com o outro, o que resulta em sermos beneficiados pela sua experiência. Com base nisto, Pino (2005) evidencia que por mais que as funções biológicas não estejam prontas quando o bebê nasce, elas possibilitam a sua transformação, guiada a partir da ação cultural do meio em que o bebê vive.

Podemos perceber dessa forma, a importância latente da relação entre a cultura e a natureza como forma de reflexão para a formação social do homem. Para Vigotski (2009), essa relação indissociada age diretamente na formação dos processos superiores de pensamento. Dizemos que, tanto fatores ambientais como os orgânicos existem e atuam na formação do gênero humano e é dessa relação que nasce o desenvolvimento das funções superiores de desenvolvimento tipicamente humanas. Segundo Vigotski (2009) não nascemos zerados. Nossas funções biológicas servem como base, na qual a cultura, via mediação com ações sociais a que nos acentuamos, desenvolve-se em funções superiores de pensamento. Temos, pois, uma relação da qual cultura e natureza, ainda que independentes, mas ao mesmo passo mútua, constitui na formação de planos biológicos e sociais. As relações entre os dois planos ocorrem em meio a ações de ruptura e continuidade, ou seja, o desenvolvimento cultural não anula o que é de natureza biológica do homem, contudo, a transforma. Transformações estas que ocorrem de ordem qualitativa em ambos os planos. Não há, segundo o autor, dentro desse processo de formação do homem, uma ordem de acontecimentos, a dizer, o que vem anterior ou o que vem posteriormente ao desenvolvimento humano.

Vigotski (2009), para deixar mais evidente a relação que ocorre entre cultura e natureza, tece a lei geral do desenvolvimento, que também é conhecida como lei da dupla formação. A tese vigotskiana apregoa que o desenvolvimento cultural do homem é sinalizado duas vezes, em planos distintos: o primeiro no social, depois no psicológico. Isso é justificado pelo autor, já que para ele, o homem enquanto ser social, não é somente um assimilador do que o mundo oferta, mas que a relação interpessoal se transforma em intrapessoal de acordo com as significações mediante às relações com o outro, pelo mundo experienciado. De acordo com Pino (2005), o outro, ou seja, a significação mediante às relações com seus pares, converte-se como parte fundamental da pessoa.

Ao olharmos para o objeto desta pesquisa, isto é, quando considerarmos a tese vigotskiana com a aprendizagem de uma ação humana como o letramento digital, nos colocamos de frente ao desafio da compreensão do estudante como um ser social. Nesse fulcro, o social não é interpretado somente como base para dar sustentação ao desenvolvimento do homem, mas como base da gênese das funções tipicamente humanas. Nesse sentido, Vigotski (1929 apud PUZIREI, 2000, p. 29) justifica:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade.

Assim, Pino (2005) sublinha a respeito da origem das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, que o nascimento biológico por si só não sustenta a emergência dessas funções, que nos dá marcas de gênero humano e nos diferencia de outras espécies. É essa atividade, ou seja, a atividade social do homem enquanto produtor do gênero humano é o que nos diferencia de outras espécies, como os animais. Para o autor (2005, p. 100) “[...] o que é internalizado, para Vigotski, não são as relações sociais, mas a função que elas exercem no sujeito.”.

Neste movimento, Pino (2000) aproxima a filogênese, história da espécie humana, à ontogênese, processo de desenvolvimento do ser biológico individual, para a explicação do desenvolvimento humano. O autor argumenta que a concepção adotada por Vigotski sobre o termo história não pode andar na contramão da natureza cultural, já que tal relação forma a matriz teórica vigotskiana. Pino (2000) evidencia em “O social e o cultural na obra de

Vigotski” o caráter inovador que ainda hoje possui quando aborda esta questão da história do homem.

Pino (2000) alinha-se ao pensamento vigotskiano também ao propor que o conhecimento é um processo histórico, constituído pela dialética e que o materialismo histórico-dialético não é somente um método, uma vez que, é uma corrente teórica que nos ajuda a compreender um objeto pela sua totalidade. Assim, ao colocarmos nesta perspectiva, olhamos o processo de criação e evolução do homem a partir de um enfoque histórico, já que a história humana está determinada nas funções biológicas, em especial, às atividades de produção da nossa cultura.

Vigotski, ao nos oferecer uma teoria do desenvolvimento humano, busca evitar o dualismo entre o cultural e o biológico, colocando as duas máximas em uma linha de desenvolvimento, na qual as funções elementares ganham novo modelo de existência pelas funções superiores, transformadas pela atividade social. Assim, a história como resultado das ações humanas, tanto no social como no individual, coloca o homem como autor de si, no mundo e a partir dele (PINO, 2000).

Em relação à reflexão sobre a historicização do homem, Duarte (1993) postula que o movimento dialético entre a apropriação, compreendida aqui como a natureza e sua internalização ao social e a objetivação, materializada na criação de uma realidade objetiva tipicamente com características humanas, cuja constituição se dá pelo conhecimento acumulado de outros seres humanos, compõe a gênese da cultura humana. Isso implica dizer que tal movimento é atual. Todas as apropriações realizadas por outros homens em outros momentos históricos originam novas maneiras de apropriação, conseqüentemente, novas objetivações do homem. Novamente, evidenciamos aqui, que a ação do homem é uma ação histórica cuja gênese é a relação com o outro.²⁴

A possibilidade do desenvolvimento histórico é gerada pelo fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua conseqüente inserção na atividade social) gera na atividade e na consciência do homem novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. (DUARTE, 1993, p. 120).

Colaborador de Vigotski, Leontiev (2004) vê a apropriação da cultura pelo indivíduo como um processo que acontece fundamentado em três características relacionadas com a dialética entre a apropriação e a objetivação: i.) o homem se apropria da cultura quando é capaz de reproduzir o estilo da atividade humana que é acumulada no objeto; ii.) a relação

²⁴ Sobre a relação dialética entre apropriação e objetivação, ver em Duarte (1993).

entre o nascimento de aptidões históricas na humanidade e no indivíduo; apropriação cultural é categoria que media a relação entre os sujeitos humanos, do qual concretiza-se mediante as experiências sociais de relações com outros seres; iii.) o caráter mediador das relações do homem, estabelecendo-se como experiência social de concretude nas relações com o outro.

Para Leontiev (2004), toda mudança material e histórica que ocorre no cotidiano reflete no desenvolvimento do homem e é responsável pelas modificações psíquicas da humanidade (consciência e comportamento). O que queremos dizer com isso é que muito embora houve a evolução biológica do homem, foram suas histórias sociais que proporcionam uma evolução na construção e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores tipicamente humanas, crescimento este condicionado pela ação criadora e produtiva do homem, ou seja, sua atividade vital, o trabalho (LEONTIEV, 2004). Sob este prisma, compreendemos, pois, o termo cultura como todo conhecimento que é acumulado pelo homem ao longo da sua história, bem como sua ação sobre a natureza e às funções simbólicas que objetivou na experiência com o outro. Nesta senda, Vigotski (1929, apud PUZIREI, 2000, p. 26) também afirma que

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade.

Outra contribuição sobre o homem ser visto com um ser social é encontrada em Bakhtin (2012), quando considera que o nascimento social dele é intrínseco ao biológico. O autor afirma que as ações humanas são influenciadas pelo campo social, já que

[...] o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas não entra na história. É necessário um segundo nascimento, o nascimento *social*. (BAKHTIN, 2012, p. 11).

Tanto para Vigotski como para Bakhtin, a concepção da qual devem conduzir-se os estudos em torno do entendimento do homem com ser social, bem como à constituição da cultura da humanidade é a histórica. Os teóricos atribuem ênfase à história como resultante dos produtos humanos. Sobral (2012) sublinha que Bakhtin, assim como Vigotski, não considera o humano apenas como sujeito biológico, mas como um sujeito concreto, histórico e social. Toda a gênese do homem está articulada na relação “eu” e “outro” e da perspectiva

de que a vida humana é construída pela experiência individual e as de construção com e pelo Outro, materializado pela linguagem, já que

[...] é preciso supor que além disso há um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 116).

Lemos em Bakhtin (Volochínov) (2004), que quando o homem nasce, ele é inserido em uma cultura cujos signos e valores pertencentes àquela cultura passam a planejar e organizar as atividades do homem, possibilitando a este se alimentar, se comunicar, sentir e experimentar. Aqui falamos sobre um segundo nascimento do homem, em outras palavras, nascimento cultural do ser humano, que por meio de um ciclo intersubjetivo vai ligando-se aos demais por meio da linguagem. Nesta cadeia, o homem vai desenvolvendo-se permeado pela voz do outro, que sempre chega de maneira valorada, abarcadas de ecos emotivo-volitivos. Afirmamos, pois, que os dois nascimentos (social e biológicos) são indissociáveis. Todavia, Bakhtin (2000, p. 51) esclarece que:

O organismo simplesmente vive, mas não é justificado de dentro de si mesmo. Só de fora desce sobre ele a felicidade da justificação [...] A vida biológica do organismo só se torna valor na simpatia e na compaixão do outro (materno); assim, ela se insere em um novo contexto axiológico.

Bakhtin (2000, p. 33) ainda postula sobre o homem, quanto a sua não existência em ser fechado em si:

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba, ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como um elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único.

É circunscrito neste cenário, ou seja, na concepção do gênero humano, pautado em Bakhtin, que o acabamento que é dado ao eu pelo outro é medido pela posição que o outro ocupa em mim. Neste sentido, o acabamento é sempre provisório, já que o ser humano vive em uma dinâmica circunscrita de relações contínuas e mútuas dentro da dobradinha eu e o outro, o que sugere a produção de novas organizações de sentidos e significados dados ao ambiente mediado pelos signos.

Sobre os signos, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 34-35) apregoa que estes possuem um caráter social e ideológico, que são responsáveis pela constituição da consciência. Nesse fulcro, afirma o autor:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação de uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. [...] A consciência individual não só nada explica, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato sócio ideológico.

O preceito precípua circunscrito na tessitura teórica delineada na aproximação de Bakhtin a Vigotski torna-se necessário afirmar a posição de Bakhtin quanto à consciência individual do homem, quando afirma que está é concretizada no ambiente social. Nessa lógica, sabemos que possuímos nossa marca individual, mas que vimos em nós a voz do outro, a dizer, o ambiente social nos construiu como gênero humano.

Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 59) acentua em relação à tese:

O indivíduo enquanto detentor dos conteúdos de sua consciência, enquanto autor dos seus pensamentos, enquanto personalidade responsável por seus pensamentos e por seus desejos, apresenta-se como um fenômeno puramente sócio ideológico. Esta é a razão por que o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores ideológicos. Todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior.

Sob este prisma, vimos então que a consciência e subjetividade do homem não se constitui em um contexto isolado e abstrato, mas sim, com marcas históricas e culturais, que mediada pela linguagem, são apreendidas em um processo cuja gênese é social e ideológica.

3.1.2 A mediação semiótica: o encontro no signo

Elucidamos anteriormente que a ascensão do homem ao meio social não se dá de maneira direta, mas via a inter-relação com fatores biológicos e culturais, os quais servem de escopo para o estudo do letramento digital como forma de encontro com o outro. Nesse sentido, a linguagem tem papel central na apreensão deste curso e, em função disso, iniciaremos um debate sobre linguagem como processo de formação, entendendo dessa forma que, na palavra há uma forma de tornar-se humano. Ela entra e humaniza o homem, no

sentido de torná-lo parte do gênero, já que é, em grande parte, por meio da palavra que o ser humano se apropria dos elementos culturais disponíveis.

Ao reportarmos a ideia de acesso do homem (criança) ao meio social, Vigotski compreende que o processo de desenvolvimento humano se desencadeia por saltos qualitativos em função dos acúmulos de mediações dos quais o sujeito vivencia, em uma relação dialética. Ou seja, há um acúmulo de relações sociais que em determinado momento ajuda a dar um avanço nos modos de pensamento. Dialogamos, na subseção anterior, sobre o papel da lei de dupla formação, que mostra toda função durante o processo de desenvolvimento, aparecendo em dois planos: primeiro no social e depois no psicológico, formando o que Vigotski (2009) chama de homo duplex. Assim, o autor quer nos dizer que “[...] por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas.” (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Para Vigotski (1998) uma das categorias centrais é a de mediação simbólica. É pela mediação do adulto que a criança, quando em seu curso do desenvolvimento, pelas mediações sociais, particularmente objetivadas na linguagem (mediação simbólica), se apropria da cultura. Esse movimento de apropriação promove o desenvolvimento das funções superiores. Além de fomentarem as funções superiores, o processo de mediação possibilita ao homem novas formas de operação sobre o mundo.

Vigotski (1998) produziu uma série de pesquisas com crianças pequenas a fim de mostrar como as atividades mediadoras atuam para desenvolver as funções superiores. O autor elucida que, desde o nascimento do bebê, sua adaptação se dá pela mediação social das pessoas que estão próximas a ele. As primeiras funções psicológicas vão sendo determinadas. Neste momento, são as mais elementares, principalmente a da percepção: pelo campo visual e operações sensório-motoras do bebê. Vigotski (1998) chama esta função perceptiva, nessa fase, como inteligência prática, já que é desenvolvida mediante necessidades do bebê.

Segundo Vigotski (1998), após a etapa da inteligência prática, outra etapa do desenvolvimento humano ocorre e que marca o humano no bebê, que é a intervenção dos signos na inteligência prática, transformando-a. O autor exemplifica o ato de apontar do bebê como a lei de dupla formação. A partir do instante em que a criança pequena (bebê) gesticula em direção a um objeto que deseja e percebe que com o sinal feito alguém lhe alcança o objeto, o ato de apontar adquire um novo significado. Em outras palavras, a relação do bebê não é mais com o objeto apontado, mas com o outro, ou seja, o sujeito. Evidenciamos, pois, a partir das concepções teóricas que, a combinação da inteligência prática junto da simbólica transforma o significado da gesticulação. O autor elucida que, nesse momento, o movimento

era orientado por um objeto e transformou-se em dirigido para um sujeito, a fim de constituir relações sociais. Dessa forma, a ação de gesticular ganha marcas significativas, surgindo primeiro no social para depois surgir no plano intrapsicológico.

A respeito disso, Pino (2005, p. 67) evidencia em uma de suas próprias pesquisas que:

O ato de apontar constitui um caso particular do princípio geral do desenvolvimento cultural, o qual não é uma simples incorporação de padrões de comportamento dos outros, mas o resultado de um complexo processo de conversão da significação das relações sociais em que a criança vai se envolvendo e no qual as ações de cada um dos integrantes da relação desencadeiam as ações dos outros.

Em um outro experimento de Vigotski (1998), realizado com seus colaboradores, com a finalidade de comprovação da lei de dupla formação e da ação da mediação simbólica, objetivou a perceber a presença de objetos mediadores, dos quais nominou de estímulo auxiliar, que atuavam na resolução dos problemas, com sujeitos em idades variadas. Na experiência realizada, esses sujeitos responderam à diversas questões das quais apresentavam restrições em relação às palavras a serem usadas nas respostas. As palavras proibidas referiam-se às cores (cartões coloridos) usados no estudo. Os objetos que exerciam o papel de mediadores eram cartões com as cores para representar as palavras que não poderiam ser ditas. Vigotski apresentava, durante a experiência, questões aos pesquisados com e sem a presenças dos referidos cartões, cuja finalidade era a verificação se eles (os cartões) auxiliavam nas respostas às perguntas.

Frente às respostas de seus pesquisados, Vigotski concluiu que a ação estímulo-resposta não dava conta de explicar o ato do pesquisado na resolução, mas demonstrava um ato complexo, mediado, dado pela representação: em meio ao estímulo (S) e a respectiva resposta (R), apresenta-se um elemento mediador que foi representado por (X). Tal elemento, que cumpre a função de mediar, atua na complementação da ação, que corresponde a um elo complementar entre o organismo e o meio (no caso, os cartões).

A conclusão a que Vigotski (1998) chegou com a experiência é que sua eficácia variava com a idade dos participantes. Os pequenos, entre cinco e seis anos, não conseguiam dar aos cartões outra função para lembrar-se das palavras que não poderiam ser usadas. Aos maiores, adolescentes, entre treze e quinze anos, o uso de cartões substituindo as cores, aumentou a eficácia no resultado da tarefa. Já com os adultos, indiferente do uso ou não do elemento mediador, foram iguais. Nesse sentido, Vigotski (1998, p. 60) esclarece que com o homem adulto “[...] os signos externos de que as crianças em idade escolar necessitam,

transforma-se em signos internos.”, que têm a função de mediar o processo de cumprimento do problema, entretanto com um nível interno.

Nesta senda, Vigotski (1998) trata o instrumento como um elemento que se situa em meio ao homem e seu objeto de trabalho, do qual possibilita a ampliação de sua ação sobre a natureza. Assim, a ideia de instrumento possui relação direta com o trabalho, tese essa desenvolvida por Karl Marx. Segundo a base marxista, é por meio do trabalho como ato criador (ferramentas, utensílios, tecnologias) que o homem desenvolveu maneiras de controlar a natureza e não mais ser subordinando a ele (VIGOTSKI, 1998). O instrumento carrega e]m si uma finalidade, uma função para a qual foi desenvolvido e a maneira de uso que lhe foi dado em função do trabalho coletivo. Dessa forma, o instrumento é um elemento do meio externo ao sujeito, voltando para fora dele, mediador da relação do humano com a natureza. Dessa forma, Vigotski (1998, p. 72-73) esclarece a relação entre o instrumento e o signo:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento [...] consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente, deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

Em Friederich (2012), vimos que a ideia do conceito de instrumento como meio de desempenhar influência do homem à natureza é distinta da ideia de instrumento como ferramenta de trabalho, já que no primeiro caso, há o fato do instrumento psicológico. Segundo a autora (2012, p. 56), “[...] quando os processos naturais são atingidos por esses instrumentos psicológicos e com seu uso sistemático, se tornam objeto de controle e de domínio do sujeito, desenvolvendo novas formas de realizar determinada tarefa.”. A autora (2012, p. 57) esclarece que, diferente de um martelo, por exemplo, que possui uma finalidade específica em sua materialidade, o instrumento psicológico “[...] não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole.”. Encontramos em Vigotski (2003), citados em Friedrich (2012, p. 57), outros exemplos de instrumentos psicológicos:

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc.

Neste sentido, todo objeto da nossa realidade pode transformar-se em signo. Em relação à experimentação com os cartões com cores que tinham o funcionamento como elementos mediadores, ele se tornava um instrumento psicológico para a execução de um problema, e dessa forma, um signo que é capaz de atuar como instrumento de memória dos pesquisados, quando responderam às perguntas, que vão controlando seus processos psíquicos. Friederich (2012) sublinha que Vigotski maximiza o sentido de signo ao mostrar que ele não determina um modelo único de objeto no mundo, mas que eles têm uma natureza social, corroborando no controle do comportamento psicológico dos sujeitos e de seus pares.

Válido afirmar, assim, que de acordo com Vigotski (1998) não é demonstrado o momento exato do desenvolvimento humano em que a inteligência prática se vincula ao simbólico (signo), mas é na união desses dois elementos que a constituição do humano se concretiza. Nas palavras de Vigotski (1998, p. 33):

O momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A ação simbólica é caminho para que a memória possa ir além do campo visual e perceptivo. Quando associamos os instrumentos com a fala, a memória (situação presente) transforma-se em um campo temporal que relaciona o presente com circunstâncias passadas e futuras. Para Vigotski (2010), com a fala, a memória se amplia. Isso pode ser visto, por exemplo, quando a criança a usa para referenciar a alguém ou algo que não esteja presente ou a um desejo. A fala possibilita a modificação entre o que há na memória e o campo sensório, motor e perceptivo.

Segundo Oliveira (1992), a atividade simbólica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tipicamente humanas é caracterizada por dois aspectos, que são o contato com o outro e a utilização sógnica. Ambos aspectos atuam como mediadores semióticos articulados entre si, que permitem a condução da inteligência prática da criança em busca dos comportamentos e funções humanas. O acesso do indivíduo ao mundo, como um alguém de conhecimento, é uma ação mediada. Dito em outras palavras, essa ação é realizada por recortes da realidade que realizados pelos sistemas simbólicos a que este indivíduo possui. Quando o indivíduo, possuído de seu material cultural, passa a operá-lo como instrumento pessoal de pensamento. Assim, Oliveira (1992, p. 27) argumenta:

Conceito de mediação possui dois aspectos complementares. Por um lado, refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe, necessariamente, a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, que representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo e [...] por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e o objeto do conhecimento têm origem social [...].

De acordo com Oliveira (1992), esse processo não demarca a finalização da utilização dos instrumentos na trajetória da criança, mas sua porta de entrada ao gênero humano, ao mundo do pensamento e da linguagem. Interpretando Vigotski, a autora tece que a memória, a atenção, o movimento e muitas outras funções psicológicas estão diretamente inter-relacionadas ao desenvolvimento da atividade simbólica, sendo possível vê-la quando se analisa as raízes genéticas que essas funções sofrem ao longo da história cultural do desenvolvimento humano.

Oliveira (1992) contempla ainda que muitos são os processos simbólicos relacionados à ação do signo, como a escrita, que em todas as suas condições de uso e variedade, desponta uma mesma medida de evolução que a fala. Além da escrita, o cálculo, a leitura também são processos simbólicos que seguem o padrão de transformações apoiados nas raízes genéticas da história cultural dos indivíduos.

Pino (2005, p. 160) assinala nesta linha de raciocínio, acerca da mediação semiótica, que esse plano “traduz a natureza e a função do signo”. O autor enfatiza que a ação da mediação atua na explicação da reconstrução das características do gênero humano, além da capacidade inerente ao homem de usar seu arcabouço simbólico de forma a interpretarmos o mundo nossos pares. Pino (2005, p. 147) enfatiza sobre a história cultural e evolutiva do gênero humano:

A ordem simbólica emerge no momento insondável em que alguma espécie do gênero Homo (talvez a sapiens) se tornou capaz de distanciar-se da natureza, o mínimo necessário para não perder o contato com ela e o suficiente para poder fazer dela um objeto de representação. Representar a natureza é encontrar-lhe um equivalente, mas isso implica, antes de mais nada, a capacidade de agir sobre ela, produzindo nela as transformações desejadas em função de objetivos específicos. Por isso, compreende-se que deva existir uma estreita relação entre representação – ou seja produção de objetos simbólicos – e trabalho social – ou seja produção de objetos materiais.

Comprendemos, frente à argumentação do autor, que cada função psíquica que é desenvolvida tendo como base a história cultural do homem, pela mediação de signos que são sociais, é incorporada a ele, e passa a operar um novo sistema psíquico, como se com novas leis, e um grau maior de complexidade.

A natureza social do signo em Vigotski, a nosso ver e corroborando com autores como Pino, Oliveira e Duarte, implica reconhecer o signo como constructo humano, histórico e, portanto, localizado socialmente, circunstanciado historicamente, valorado (ou não) nas condições concretas de existência que, ao mesmo tempo, desnuda o lugar de emergência de signos. Compreender o signo como situado historicamente é reconhecer o seu caráter ideológico. E, neste aspecto particular, Vigotski encontra Bakhtin. De acordo com esse autor, o viés social e ideológico dos signos é a materialização da consciência. Para Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 97),

A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e sua situação precisos, uma orientação no sentido da evolução.

Com base no exposto, o enunciado não é somente considerado um material semiótico, mas sim, e principalmente, sua exterioridade ideológica e histórica. Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 95) evidencia que, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”.

Ambos autores, preveem a linguagem como resultado de suas experiências, bem como o signo como elemento necessário no papel do desenvolvimento histórico e cultural para o gênero humano. Durante o processo de desenvolvimento das funções superiores de pensamento, é o plano cultural que dá ao sujeito o desenvolvimento e possibilita o leque de significação que organiza o real em categorias ou conceitos, via palavra. Segundo Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 122), os elementos para a definição de um conceito estão no plano real, mas também, encontram-se na articulação entre a significação atribuída pelo grupo social. Nisso, o autor contribui:

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada [...] Uma vez materializada a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: elas põem-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental tem uma importância enorme, que deve ser sempre considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso

mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis.

O signo é, pois, para os teóricos, elemento importantíssimo para o desenvolvimento humano. O ato da consciência é determinado pela esfera social vinculada às ações semióticas, mediadas pela linguagem. Segundo Freitas (2000), o ser humano próprio e o homem com a voz do outro é base para sua constituição nessa relação. Dizemos então, que os signos, vistos como elementos de mediação, se convertem na melhor maneira de olharmos à consciência humana e no desenvolvimento do indivíduo. O signo, histórico e concreto, é semiótico e serve como base para a compreensão do desenvolvimento de funções superiores complexas tipicamente humanas. O material semiótico (signo) é articulado pelas maneiras de existência nos planos culturais e históricos. Nisso, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 33) argumenta que “[...] é seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. Cada signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.”

Inferimos, assim, que a mediação semiótica pode ser compreendida com base de que a consciência humana não advém do vazio, mas sim, mediante as diversas vozes e ecos palavras – signos. Observamos também frente a essa reflexão epistemológica, que a linguagem, dimensão impregnada e constituída por signos, é dialeticamente instrumento e existência da interação. Buscaremos, assim, na próxima subseção, refletir a ação do pensamento e da linguagem, para a compreensão no âmbito da escolarização, principalmente na aquisição da escrita, para compreendermos mais à frente o letramento digital como uma possível linguagem: a do encontro.

3.1.3 Pensamento e Linguagem na teoria histórico-cultural: tecendo reflexões sobre o sentido e o significado

Vigotski, no final de sua vida, aprofundou seus estudos acerca da articulação entre a linguagem e a consciência, obra evidenciada pelo livro “Pensamento e linguagem”. No Brasil, parte de seus estudos foram publicados na obra “A construção do pensamento e da Linguagem”²⁵ (VIGOTSKI, 2009). Na visão do teórico, essa relação entre a articulação de pensamento e palavra acontece no desenvolvimento da história do humano (VIGOTSKI,

²⁵ Esta obra foi publicada originalmente em russo com o título MICHLIÊNIE I RIETCH (Pensamento e Linguagem). Esta é a segunda edição, de 2009, com a quarta tiragem, tendo como o tradutor Paulo Bezerra, da Editora WMF Martins Fontes Ltda.

2009). Em face disso, justificamos essa afirmação pelo próprio teórico, onde ele sublinha que “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Esta [a palavra] surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 396). Dessa forma, dentro desta máxima de inter-relação entre o pensamento e a linguagem, o teórico investiga essas concepções dentro da sua totalidade, numa teia complexa, cujos elementos se completam. Se colocando contrários às visões mecanicistas do homem sobre a interação verbal, na qual a palavra é vista apenas como instrumento para expressão do que já está acabado no pensamento, Vigotski (2009, p. 412) enfatiza que “[...] a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.” ainda que “[...] a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Em relação à criança pequena, Vigotski (2009) argumenta que aproximadamente até os cinco anos de idade o significado de “pensar” se limita a lembrar, e os conteúdos significativos pelo qual desenvolve sua linguagem interna – formas de pensamento – são originários da percepção e da memória. De acordo com Vigotski (2009, p. 420) “[...] para a criança, a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades [...]. É isto que assegura uma referencialidade concreta na palavra da criança.”. Por conta disso, a sonoridade e a significação de uma palavra ainda provêm de uma unidade imediata e indissolúvel. Para a diferenciação desses elementos da linguagem, o indivíduo (criança) toma consciência da desses dois aspectos, ou seja, toma consciência nas diferenças entre o som e a significação.

Vigotski (2009, p. 420) explana sobre a articulação do pensamento e da palavra:

[...] ao iniciar-se o desenvolvimento, na estrutura da palavra existe a sua referencialidade concreta exclusiva e, dentre as funções, existem apenas as funções indicativa e nominativa. O significado, independente da referencialidade concreta, e a significação, independente da indicação e da nomeação do objeto, surgem posteriormente [...].

Neste sentido, o aparecimento da significação e do significado, autônomos à outras funções que surgem à criança em seu processo de desenvolvimento, de acordo com o autor, acontecem na idade quando inicia a escola, pois é nesse período que se junta a linguagem interna da criança à capacidade de abstração e generalização, todas mediadas pela palavra. Dessa maneira, a linguagem interior recebe uma reestruturação, criando um fluxo de significados, favorecendo a formação dos conceitos.

Evidenciamos, pois, o conceito de significado para a perspectiva vigotskiana. Segundo Vigotski (2009, p. 398):

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos [pensamento e linguagem]. Logo o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a palavra vista do seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo um fundamento para considerá-la como fenômeno do discurso [...] Generalização e significado da palavra são sinônimos [...].

Assim sendo, a partir das diversas análises feitas por Vigotski, ele acabou por inovando teorias que tratavam da relação entre linguagem e pensamento, e a tese central dessas inovações reside no fato de que o significado das palavras se altera e se desenvolve à medida que ocorre o fenômeno ontogenético. Nisso, Vigotski (2009, p. 399) sublinha:

[...] a descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática.

Importante considerarmos nesse fulcro teórico as considerações de Luria (1986), colaborador de Vigotski, que buscou reflexões acerca da articulação entre o pensamento e a linguagem. Luria (1986), em algumas de suas conferências, concebe que o conhecimento de uma palavra pela criança acontece em um fenômeno processual. Dito em outra maneira, a palavra perpassa por várias funções: inicia na identificação da referencialidade concretizada (da palavra) e em seguida na significação e significado. Nas palavras de Luria (1986, p. 43),

A estrutura fundamental da linguagem – a palavra – [...] inclui em sua composição pelo menos dois componentes fundamentais. O primeiro denominado referencial objetual, é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo [...] é o seu significado, compreendido por nós como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias.

Deste postulado, podemos perceber que Luria (1986) ressaltou que o significado de uma palavra pode ter dois fundamentos diferentes, quando tratados na elaboração da linguagem pela criança. Primeiramente, segundo Luria (1986), aparece o desenvolvimento semântico do significado da palavra. Isso surge quando a criança consegue elaborar distintas características de um objeto ou em sistemas de categorias, que mudam de acordo com o

passar do tempo. Em seguida, como segundo fundamento, o que o autor chamou de desenvolvimento sistêmico da palavra. Ele ocorre a partir do momento que o significado da palavra transforma a estrutura semântica e a estrutura do sistema psicológico. A articulação entre esses dois pontos acontece de maneira dialética, no que tange ao processo de aquisição da linguagem.

Inferimos assim que a linguagem e o significado têm impactos expressivos na categorização dos sentidos das palavras e na organização da consciência (psiquismo) dos indivíduos. Esses processos sofrem mudanças ao longo dos anos dentro do processo de desenvolvimento do indivíduo, não se mantendo, pois, invariável. Em relação a esse processo de compreensão do significado, buscamos como exemplo a palavra “cachorro”. Quando pequena, a criança pode possuir experiências negativas ou positivas com o cachorro, ao passo que, junto dos adultos dos quais convive, estabelece mediações com o termo “cachorro”. Se tais experiências forem negativas, as referências que fará ao animal tendem a ser negativas. Se forem positivas, ou seja, uma relação afetiva, ela atribuirá referências positivas. Quando a criança entrar na escola, a palavra “cachorro” possui um valor semântico grandioso. Assim, ela poderá atribuir vários significados: tem quatro patas, late, fica fora de casa, gosta de brincar etc. Já em outra fase de desenvolvimento (adolescência ou adulto, por exemplo), a palavra “cachorro” receberá outros significados: é um ser vivo, é um animal doméstico, é um mamífero, ou seja, estabelece relações o distinguindo de uma outra raça de animais. Queremos evidenciar com o exemplo do signo “cachorro” que as articulações semânticas que a criança estabelece são imediatas, ou seja, são adquiridas de experiências do dia a dia. Com o passar do tempo, o mesmo signo ganha novos contornos, ou seja, os significados são conceituais, com base na análise e síntese (abstração e generalização), o que corrobora com que a significação muda com o tempo. Neste sentido, as experiências sociais e cognitivas do indivíduo, a tomada de organização mental do sujeito vai se desenvolvendo com base na mediação da linguagem.

É nesta teia de discussão, isto é, na semântica da palavra que o conceito de sentido é evidenciado por Vigotski (2009), principalmente para demarcar especificidades do desenvolvimento da linguagem interior. Inspirando-se no Francês Frederic Paulham, quanto à distinção do significado e sentido, Vigotski (2009, p. 465) explicita:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Constatamos desta tese explícita, amparados à concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, que a compreensão do sentido é do sujeito, ou seja, é semântico particular, ao passo que o significado é síntese da generalização de uma palavra, logrado por diversos campos semânticos, isto é, ele é histórico e social. Tanto um quanto o outro são constituídos via mediação semiótica, em contextos sociais. E, em sendo o sujeito sócio-histórico, o sentido adquire características microgenéticas no âmbito da situação social de desenvolvimento individual.

Assinalamos, pois, que é do sentido que emergem os processos de singularização, ou seja, a organização mental do sujeito, claramente por meio da linguagem, cujos contextos sejam de interação, dados os valores sociais e históricos. Em razão disso, Vigotski (2009, p. 465) explicita que “[...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.”.

Diante destes aspectos, Luria (1986) corrobora com as afirmações do teórico, buscando a aproximação da compreensão de sentido. Assim, para Luria (1986, p. 45) o sentido é “[...] o significado individual da palavra, separado destes sistemas objetivos de enlaces; este [o significado] está composto por aqueles enlaces que tem relação com o momento e a situação dados.”.

Incurtionando pela tessitura teórica do pensamento de Vigotski e Luria, podemos identificar que na etapa escolar, o estudante está em desenvolvimento de seus processos na articulação entre sentido e significado. O estudante, em face de seu processo de desenvolvimento, pensa e interpreta o mundo natural é diferente do adulto, embora convivendo em um mesmo ambiente social e interacional.

Encontramos indícios em Vigotski (2009) acerca do sentido e do significado para o homem, evidenciando nesse sentido esse “homem” como o estudante em processo de escolarização, observando a articulação entre pensamento e palavra, linguagem e consciência. Seguindo essas pistas, consideramos, pois, que a percepção do texto pela criança em fase de escolarização é um episódio de importância sobre o sentido e o significado. Esse texto é provido de diferentes linguagens. Por isso, pensar sobre o letramento digital enquanto uma linguagem que proporciona sentido e significado é um episódio de análise, tão importante quanto compreender a ação do estudante e seu lugar neste mundo. Assim, já que a construção dos significados está em um contexto social, movidos por uma contingência histórica e social, a relação que o estudante concebe pela leitura e escrita também é passível de sofrer

influências contextuais, ou seja, vários modos de produção de significados e sentidos a partir da multimodalidade da linguagem.

Ao considerarmos tais produções de discurso, concebemos que estas são construídas por signos (palavras), que foram transformados a partir de novos processos de significância. Logo, é constituída de linguagem, tanto na função comunicativa, como na função de organização de pensamento. Dadas considerações, há implicações em compreendermos essa multimodalidade a partir de um processo de letramento, ou seja, o digital.

3.1.4 Enunciado e Linguagem em Bakhtin: o sentido e o significado

Em Bakhtin, vemos uma filosofia da linguagem do qual o homem é concebido como um sujeito ativo no ambiente em que se encontra. O que queremos evidenciar é que, neste pensamento, a linguagem está mais próxima e materializa à interação entre o sujeito e o mundo, de acordo com as condições sociais e históricas que este sofreu influências, tanto quanto dos quais esse sujeito também opera influências. Vimos então a necessidade do reconhecimento de ligações polifônicas, dialéticas e de alteridades dos sujeitos do discurso, o que materializa que a língua é viva e se preserva dessa forma em função das interações que os seres humanos estabelecem uns com outros.

Quando se fala em linguagem nesta perspectiva, os usuários da língua as usam de diversas e múltiplas formas, o que garante uma cadeia de significados, cujas adaptações podem se apresentar de maneira não intencional ou intencional. Tais situações discursivas ocorrem pela conjuntura social e cultural do ambiente em que os sujeitos interagem entre si e com o mundo. Compreendemos, assim, que os sujeitos de produção de discurso, constituem-se por meio da palavra, segundo Bakhtin (2004), “[...] enquanto signo ideológico [...]” que “[...] penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.”, posto que as palavras “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios.” (BAKHTIN, 2004, p. 42).

Na visão bakhtiniana, junto da natureza e dos instrumentos produzidos pelo gênero humano “existe um universo particular, o universo dos signos” (BAKHTIN, 2004, p. 32). Isso só é possível, pois há relações que produzem determinadas representações. Nesse universo, tais representações não ocorrem de uma maneira direta dentro das relações, há, pois, um universo simbólico. Assim, o signo é a materialidade que comporta os diferentes. Para o

autor, é uma arena de luta dos contrários e não a representação da luta. Por dizer, o signo é a arena de luta entre os contrários, os distintos e os diferentes. Ainda sobre o signo, Bakhtin (2004, p. 32) aponta que “[...] o mundo dos homens é feito por signos.”. Esse argumenta embasa a ideia da existência do gênero humano não somente como material, mas também em sua subjetividade.

Nesta senda, as palavras (signos) atuam como válvula de escape de conexões discursivas que se concretizam no código linguístico e que conferem às produções discursivas conceito, valor e ideologia, abrindo caminhos para o diálogo e compreensão responsiva, haja vista que os sujeitos produtores de discurso não se colocam em posição hermética, isolada, mas sim, posicionam-se de maneira a simbolizar-se e singularizar-se em enunciações que emergem significações para os sujeitos praticantes, com base na natureza interativa e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2000). Isso retoma a ideia que a ideologia dos sujeitos é carregada de significações ao passo que, reflete e remete algo externo a ela, ou seja, tudo o que for ideológico também é signo (BAKHTIN, 2004).

De acordo com Lima e Carvalho (2016, p. 202), por meio da natureza dialógica, em processos de interação, os sujeitos “[...] têm a possibilidade de extrapolar suas experiências, por meio de aspectos que mesclam o caráter subjetivo e objetivo da linguagem [...]” que resulta em “[...] ações e propósitos específicos de dizer o mundo, a partir da forma como o percebem e se relacionam com ele [...] levando em conta nesta relação [...] a influência dos elementos sociais, sócio-históricos e culturais que se fazem presente no cotidiano e que se manifestam nos atos de linguagem de cada sujeito ao enunciar.”.

Interpretando Bakhtin, Lima e Carvalho (2016, p. 202) sublinham que quando enunciam, “[...] os participantes do discurso operam diferentes mecanismos que representam suas expressões sociais e culturais e significados atribuindo sentido às coisas e ao mundo no qual se inserem.” Por meio disso, temos na linguagem o canal que emerge as mediações do discurso “[...] entre sujeitos e objetos do discurso.” (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 202). É necessário levar em conta nesse fenômeno “[...] as questões sociais e ideológicas de cada sujeito individual, as quais implicarão na organização desse discurso e de seus argumentos [...]” (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 202) já que “[...] a forma como cada um elabora seus modos de dizer no mundo parte de uma ação reguladora e intencional na linguagem, centrada no linguístico e no extralinguístico.” (LIMA; CARVALHO, 2016, p. 202).

Vemos em Bakhtin (2000) que tais ações atuam como modos singulares de uso da linguagem pelos sujeitos, de acordo com suas ideologias e ambiente em que se encontram, o que contribui para se construírem como sujeitos, de acordo com sua base social e histórica,

dialógica e ideológica. Segundo o autor, é da relação entre os interlocutores que nasce o sentido do texto e a significação das palavras, que são compreendidos como elementos advindos de práticas sociais de atividade discursiva, pressupondo assim, um cenário entre um autor que tem o que dizer e um leitor, que por meio de suas possibilidades e elementos de compreensão e interpretação, constrói possibilidades discursivas que o individualiza no mundo.

Lima e Carvalho (2016), embasados no pensamento bakhtiniano, argumentam que a linguagem é o local de mediação entre os pares, de produção de discurso a partir das influências históricas e sociais. Os autores concebem que, nesse contexto, a enunciação tem caráter teórico e epistemológico, já que considera situações de discurso entre os sujeitos, e é nesse plano que há o reconhecimento do outro como peça fundamental para construção do homem, haja visto que “[...] eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.” já que “[...] como sujeito, jamais coincido comigo mesmo: eu sou o sujeito do ato de autoconsciência, vou além dos limites do conteúdo desse ato [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 373).

Bakhtin (2004, p. 96) elucida que a linguagem “[...] no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.”, ou seja, a linguagem não pode ser compreendida como um sistema abstrato, mas sim como a construção coletiva de natureza histórica e social.

Da mesma forma que na teoria histórico-cultural, Bakhtin e seu Círculo²⁶ veem a linguagem humana como papel decisivo na compreensão do homem como ser social. Nesse sentido, olhamos a linguagem a partir da sua interação entre “eu” e o “outro”. Logo, são produtos de práticas sociais. A ação discursiva é dialógica e segundo Bakhtin (2000, p. 319) “[...] o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.”. Por derradeiro, vemos a defesa de Bakhtin concebendo que o texto é o ponto inicial para as reflexões sobre a consciência, o sentido e o significado do ser humano. Bakhtin (2000, p. 312) elucida que:

O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.).

²⁶ O grupo conhecido como “Círculo de Bakhtin”, no início do século XX, era composto por estudiosos de diversas formações e profissões, que mantinham em comum o interesse pela filosofia e pela linguagem.

Na segunda parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, como forma de sustentação à linguagem enquanto movimento de interação, Bakhtin propõe-se a investigar as concepções linguísticas que circundavam no ambiente linguístico e filosófico daquela época. Neste cenário, Bakhtin (Volochínov) (2004) discute duas correntes de pensamento filosóficas e linguísticas que predominava no final do século XIX e início do XX: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. O autor tece diversas críticas, contrapondo-se às concepções acerca dos conceitos de língua, e apresenta o centro de sua defesa: a linguagem é um fenômeno que ocorre no social, propondo assim, a concepção interacionista da linguagem. Assim, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 123) esclarece que “[...] a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua.”.

Para Bakhtin (Volochínov) (2004), em relação à primeira concepção, o subjetivismo idealista, concebe a linguagem enquanto processo criativo, materializada em ações individuais de fala. A criação linguística é vista como estética, artística, e deve ser usada pelo sujeito como instrumento na ação prática. Dessa forma, o psiquismo, deve ser, para o filósofo da linguagem, o centro do estudo.

Em relação à segunda concepção - o objetivismo abstrato-, se compreende a linguagem como um sistema fechado, sem variações de signos linguísticos. Nessa concepção, os valores ideológicos estão desassociados aos fenômenos linguísticos. As transformações linguísticas que ocorrem ao longo dos anos são simples modificações sistemáticas, que não levam em conta a ação dos indivíduos na produção desse sistema. Nesse sentido, para ter acesso e conhecer à língua não é necessária conhecer a consciência do indivíduo que a utiliza e sim conhecer o sistema linguístico (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004).

A crítica tecida pelo autor recai na ausência de condições sociais, ideológicas e históricas para a explicação do que é linguagem. Na primeira, afirma o filósofo, o individual é mais importante que o social e desconsidera a importância constitutiva do sistema linguístico sobre a consciência do indivíduo. Sobre essa criação individual, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 117) evidencia:

Se [...] considerarmos, não o ato físico da materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.

No subjetivismo idealista há a consideração do valor ideológico da palavra no sistema de língua, porém falha quando demarca o psiquismo individual como princípio da ideologia da palavra. Ao usar o psiquismo individual nesse processo, o enunciando é um simples monólogo, inferiorizando a fenômeno social da língua (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV) (2004).

No objetivismo abstrato, Bakhtin (Volochínov) (2004) assegura que a linguagem também denota um enunciado de monólogo. Na sua análise, ele certifica que há demarcações mecânicas da língua. Nesse sentido, entendemos que nesta corrente, o indivíduo recebe um sistema linguístico pronto, logo não havendo uma criação linguística pelo fenômeno social. Para Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 112):

O objetivismo abstrato como vimos, não sabe ligar a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica com sua evolução. Para a consciência do locutor, a língua existe como um sistema de formas sujeitas a normas; e só para o historiador é que ela existe como processo evolutivo. O que exclui a possibilidade de associação ativa da consciência do locutor como processo de evolução histórica. Torna-se assim impossível a conjunção dialética entre necessidade e liberdade e até, por assim dizer, responsabilidade linguística.

Sobre essas críticas para ambas teorias, Bakhtin demarca sua própria corrente conceitual de linguagem, vendo-a como enunciação, e vai delineando alguns aspectos que já eram analisados pelo Círculo. Um desses aspectos evidencia a realidade concreta da enunciação. Neste cenário, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 117) consolida que “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior a estrutura da enunciação.”.

Depreendemos, assim, que o aspecto dialógico da linguagem não deve ser empreendido como um sistema de língua, mas sim, articulando a relação do “eu” e do “outro”. Nas palavras de Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 117) “[...] a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor.”.

Bakhtin (Volochínov) (2004) esclarece que as relações dialógicas que caracterizam os eventos linguísticos são relações de sentido que se materializam entre os enunciados em uma interação verbal. Nesse sentido, o enunciado é emitido a um destinatário (o outro). Cada enunciado produzido compõe e complementa a teia comunicativa como a resposta de enunciados já produzidos. Além disso, antecipa a formação de novos enunciados que serão respostas aos que sucederão. Nas palavras de Bakhtin (Volochínov) (2000, p. 296) “[...] cada

enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva.”.

Definida a linguagem para Bakhtin, buscaremos, nessa teia dialógica, discutir as relações de sentido e significado. Para Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 134), a significação aborda os “[...] elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.”. O significado do enunciado é compreendido como a capacidade de construção de sentido pelo signo e das formas sistêmicas da língua. Já o sentido, para o autor, é o tema. Neste fulcro teórico, Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 133-134) enfatiza que:

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não-verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

Segundo Bakhtin (Volochínov) (2004), o tema é caracterizado pelo significado e também por aspectos extraverbais. É pertinente destacar que, em relação à investigação do significado de uma palavra, ela pode ser direcionada a direções contrárias: i) investigação do tema, que leva em conta a significação do contexto da palavra dadas às circunstâncias da enunciação; ii) investigação da significação, cuja trama envolve a significação em um sistema linguístico. Ademais dessa diferenciação entre o tema e o significado, ambos ficam interligados, já que, nas palavras de Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 134):

[...] é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada (...) sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem constituir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido.

O tema, ou então, o sentido é produzido na interpretação ativa e responsiva dos usuários da língua. O sentido do enunciado não está presente nos indivíduos, tampouco nas palavras; é a consequência da interação entre os sujeitos que produzem enunciados por meios dos signos. Esta relação é explicada por Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 134):

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento de evolução. O tema é uma

reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema.

Frente ao exposto, a linguagem na visão bakhtiniana é dialógica, com espaços de interação que garante sua heterogeneidade cultural e social, onde os interlocutores, ou seja, um eu e um outro são indivíduos participativos para construção dos sentidos. O outro é de suma importância para a construção de um eu, pois só se reconhecem como sujeitos pelo outro, quando ocorre a interação e se constrói sentido por meio da linguagem.

Ao nos debruçarmos nesse embate teórico acerca da linguagem concreta em Bakhtin, percebemos que a BNCC, documento empírico que materializa esta pesquisa, compõe-se em um documento que serve como base para a reconstrução dos currículos nacionais. Os conteúdos são atravessados de valores ideológicos, ou seja, o currículo não é neutro. Compreendidos em uma sociedade influenciada pela informação e capitalista por natureza, a ideologia desta classe é a que domina e dessa maneira, os interesses dela são priorizados, compreendendo a educação como um importante espaço para a garantia desses interesses. Assim, olhamos a BNCC como um documento de caráter ideológico, ou seja, um campo de disputa. Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 29), nesse sentido, assinala que “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo”.

Consideramos então, em nossas reflexões, que para a educação, é essencial a compreensão deste documento, já que, como visto anteriormente, ele “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017a, p.7). Sabendo disso, recorremos a Freire (1996, p. 110), o qual assinala que “[...] é impossível, [...] a neutralidade da educação, fazendo necessária uma reflexão sobre tal.”.

Sendo assim, a BNCC é constituída por palavras, das quais foram produzidas buscando sinalizar a neutralidade do signo. Além disso, a palavra está em constante disputa de significação e espaço, por isso Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 100) afirma que “[...] a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico.”. Cabe a nós, então, refletirmos o letramento digital como uma linguagem. Como se apresenta nele esta linguagem, ou seja, qual é a ideologia dessa palavra para o processo educacional. Em outras palavras, o letramento digital, para esta pesquisa, é uma prática social que exprime distintos sentidos e significados dentro dela. Ainda que Bakhtin não evidencie questões midiáticas em seus estudos, estas constituem-se também de práticas de linguagem construídas no campo social, tanto de circulação como de recepção.

Por fim, de acordo com Rossi e Souza (2019, p. 74), há uma compreensão de que a BNCC assume uma posição dialógica, ou seja, tal posição implica que o ensino não pode ser afastado de um contexto real da língua, já que esta não se apresenta por signos abstratos, mas sim, “[...] a um fenômeno social de interação verbal.”. Por assumir tais concepções, os autores afirmam que a BNCC ainda apresenta lacunas no tratamento do caráter dialógico e interacionista da linguagem, o que demonstra mais uma vez a necessidade de olhá-la, principalmente no que diz respeito ao letramento digital como ação decorrente de práticas sociais de produção de discurso.

3.2 Alfabetização e letramento: apontamentos iniciais à aproximação do objeto

Após a ressignificação acerca do decurso da teoria do desenvolvimento humano e das concepções de linguagem que serão empreendidas nesta pesquisa, será necessário refletir acerca de conceitos como alfabetização e letramento para o acercamento do objeto, tendo em vista uma necessária discussão teórica do letramento digital. Segundo Brasil (2017, p. 7), a BNCC define [...] as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica.”. Outrossim, o termo “letramento” aparece 19 vezes na parte que cabe às áreas das linguagens. De acordo com Brum e Fuzer (2019), o letramento vem sendo consideravelmente estudado, principalmente nos campos de concentração de Linguística Aplicada, já que tal concepção está presente em abordagens modernas de ensino e aprendizagem, além de estar em documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular. Em vista disso, por este termo estar contemplado na área das linguagens e esta abarcar o componente curricular de língua portuguesa, consideramos importante e necessário tratar do tema no que segue.

Iniciamos esse arcabouço teórico chamando Soares (2010, p. 17). Para a autora, aprender a leitura e a escrita vai muito além a uma simples decodificação de um código da língua, pois quando esse indivíduo se acerca de práticas sociais desses processos de leitura e escrita, ele automaticamente altera sua condição. Para a autora, a aprendizagem desses processos carrega “[...] consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.”.

Acerca de alfabetização, ancorando-nos em Soares (2010, p. 21), há a compreensão que é a “aquisição da tecnologia do ler e do escrever”. Em outras palavras, considera-se

alfabetizado o indivíduo que codifica o código da língua, consegue manusear o lápis, a ordem de escrita. A autora concebe ainda que a alfabetização é o mecanismo da leitura e escrita, a diferença entre as letras e os fonemas (sons), os aspectos gramaticas e ortográficos para a compreensão da leitura e da escrita.

Nesse ínterim, o termo letramento que se concebe hoje passou a ser utilizado por intermédio dos estudos dos processos de leitura e escrita e de suas consequências diante de práticas sociais. Dessa maneira, complementa Soares (2010, p. 5) que “[...] a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita [...]” é emergência para o início dos estudos que se concebe o termo letramento. Assim, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2010, p. 18).

De acordo com Kleimann (2008), os estudos, no Brasil, acerca do letramento são novos, iniciados por volta da década de 1990. Porém, Paulo Freire já utilizara o vocábulo alfabetização em um sentido que vai além do que se conhece hoje, de fato equiparado ao conceito de letramento. Segundo a autora, em 1981 Paulo Freire participou do Congresso Brasileiro de Leitura e apresentou uma palestra na qual ele propôs que, “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 2006, p. 8).

Freire não tratou seu discurso como letramento, mas é reconhecido aqui como um grande precursor aos estudos do letramento, para a compreensão desta concepção. Assim, segundo Kleimann (2008) e Soares (2010), o termo letramento derivou-se do inglês – *literacy*, que teve origem do latim – *littera* (letra) e passou a ser utilizado por diversos autores para diferenciá-lo de alfabetização, compreendendo seu propósito, não somente, como decodificação, mas envolvendo as práticas sociais. Assim, o letramento incorpora-se como habilidade e competência na utilização da leitura e escrita em situações sociais em contextos objetivos.

Buscamos, pois, nos próximos parágrafos, elucidar uma breve diferença entre a alfabetização e o letramento, com base em Soares (2010) e Kleimann (2008). Para Soares (2010), a diferença entre os termos é que o alfabetizado aprendeu a ler e a escrever, porém não assimilou o processo da escrita e leitura incorporando-o em suas práticas sociais. Um alfabetizado, por exemplo, pode ler uma notícia de um site em seu celular, e não

necessariamente entender o que esta quis dizer. Já o indivíduo letrado “[...] responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.” (SOARES, 2010, p. 20).

A relação entre alfabetização e letramento é evidente e necessária, já que é por meio dela que se diferencia ambos conceitos, para que seja possível acordar a aprendizagem de ambas competências, levando em conta toda a complexidade de definição de uma e de outra.

Da mesma forma, Kleimann (2008) também colabora com a diferenciação de ambos termos, contudo deixa claro que um se relaciona ao outro. Para ela, a alfabetização é uma maneira de se chegar ao letramento. Assim, o letramento abrange uma série de competências e habilidades que estão aquém da decodificação. Letramento não deve ser confundido, segundo a autora, como uma prática para se ensinar a escrever, e sim uma forma de adentrar a esse sistema que é desenvolvido pela prática.

Para Rezende (2006), o letramento não é algo que acontece somente no ambiente escolar, porém é nele que ganha maior importância. Ao assinalar que diversas produções de discursos acontecem nas práticas da escola, os estudos sobre a importância do letramento, principalmente no contexto da escola, vêm suscitando os dois modelos de letramento desenvolvidos por Street: o modelo autônomo de letramento e o modelo ideológico de letramento.

Buzato (2007) afirma, em relação à concepção do modelo autônomo de letramento, que nesta perspectiva a língua não está conexa à fala, ou seja, a língua é estudada de maneira a não existir preocupação com as práticas sociais. Leva-se a compreender que nesse modelo a apropriação da língua se dá em um processo único, sem contexto.

Nesse caso, segundo Rezende (2016), o letramento não sofre processos de mediação externos. Dessa forma, as práticas de escrita e leitura só são levadas em conta quando respeitada a norma culta da língua e não suas variantes linguísticas. Kleiman (2008) corrobora neste sentido, argumentando que esse modelo tem sido espelhado em muitos educandários, resultando numa falta de preparo dos alunos para o uso da língua em práticas sociais.

Em contraponto, segundo Rezende (2016) o modelo ideológico de letramento possui uma diversa aceitação de práticas de discurso que circundam pelo social, valorizando a cultura e sua propagação. Como resultado disso, o autor aponta que os processos de leitura e escrita são levados em distintos contextos, sejam eles de norma culta, sejam eles com variações da língua. Neste protótipo de letramento, a aprendizagem dos processos de escrita e leitura acontecem seguindo três estágios: a) compreensão das formas de escritas; b) aquisição das regras de uso da língua; c) o uso nada artificial de escrita, respeitando sua forma

significativa (REZENDE, 2016, p. 98 apud STREET, 1984). Segundo Rezende (2016), o letramento não fica dependente à leitura de maneira formal, considerando os usos sociais dela. Na escola, esse protótipo dá ênfase às experiências dos alunos, conhecimentos de mundo e as distintas maneiras de conceber a língua.

Por fim, acerca desses modelos, Rezende (2016) enfatiza que o modelo ideológico promove a interação do aluno com o meio social e que as práticas de letramento acontecem pelas escritas e leituras definidas em situações e contextos distintos do modelo autônomo. O ambiente escolar deve ser, entre outros tantos lugares, locais que ocorra o letramento, que deve ser contínuo, dinâmico e que acompanhe a mudança nas sociedades.

Rezende (2016) afirma que a maior parte dos estudos acadêmicos apontam para a utilização do modelo ideológico de letramento nas escolas, pois assim o letramento aprendido na escola permitirá que o aluno adentre em uma sociedade textualizada de maneira mediada. Assim, a escola condicionará o exercício da cidadania aos seus alunos, propiciando o seu desenvolvimento para produção de discursos em suas práticas sociais.

Street (2003; 2006; 2010) também o utiliza como conceito ligado às práticas sociais, uma vez que faz referência à prática e eventos de letramentos a partir de situações ideológicas e na relação de poder na leitura e na escrita. O autor utiliza a expressão “práticas de letramento” para pesquisar os contextos econômicos, culturais, políticos e sociais cujas marcações sejam inscritas em eventos de letramento. Diz o autor:

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. A noção de que a aquisição de um letramento único e autônomo terá consequências pré-definidas para os indivíduos e as sociedades provou ser um mito, quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente o letramento. (STREET, 2006, p. 466).

Street (2013) afirma que as práticas e eventos de letramento estão vinculadas à aquisição de habilidade, dentro do significado de letramento social. Ele não nega que a prática do letramento está relacionada com a habilidade da alfabetização, entretanto sua tese central é amparada em práticas sociais ideológicas e os letramentos múltiplos, levando em conta o espaço-temporal. O método de análise que utiliza em sua investigação para refletir os princípios sociais construídos por meio da prática de leitura e escrita é a etnografia. Salientamos também, de acordo com Street (2013, p. 55) que tanto para pesquisa como para ensino, o termo evento de letramento é o que vai ganhar maior visibilidade em sua obra,

indicando que são compreendidos como “[...] qualquer ocasião em que o texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.”. Para o autor, práticas de letramento são conceitos culturais, enquanto os eventos de letramento são a maneira como as pessoas que participam de uma relação com o texto escrito dão sentido àquela situação específica.

Analogamente, os eventos de letramento podem ser considerados às práticas escolares, como os processos de ensino e aprendizagem. Vigotski (2007, p. 144) aproxima esta ideia à ação da aquisição da linguagem, em que esta “[...] é um sistema simbólico de representação da realidade.”. Logo, o estudante precisa do ambiente escolar onde o ensino das práticas de letramento não sejam realizados de uma maneira imposta, mas sim, que sejam orientados, planejados e organizados, com foco em processos de leitura e escrita que contenham sentido e significado para eles. Tais eventos precisam ser ensinados de uma maneira natural, como o autor elucida em “A formação social da mente”. Assim, afirma o autor que “[...] a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.” (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

É por isso que a escola deve proporcionar práticas reais de leitura e escrita, o que irá propiciar aos estudantes instrumentos que os façam perguntar-se acerca da função, da característica e da finalidade destes eventos de letramento, práticas estas que podem auxiliá-los a ler, produzir e interpretar os diversos gêneros discursivos que estão socialmente compartilhados nas diferentes esferas e semioses, inclusive as que fazem referência ao digital.

Podemos perceber até aqui que tanto os eventos como as práticas propostas por Street (2013) são muito próximos às perspectivas sócio-históricas da linguagem, argumentadas neste trabalho, em Vigotski e Bakhtin, principalmente aos fenômenos relacionados ao uso da linguagem em esferas sociais. Essa afirmação pode ser justificada em Fiad (2011, p. 361, grifos nossos):

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (STREET 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996), propõem que as *práticas de letramento*, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das *esferas* e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc.

De acordo com Bakhtin (2000), as esferas sociais, dentro das atividades que compõe o humano, produzem gêneros de discurso. Em decorrência desse movimento, as distintas

esferas sociais e discursivas defendidas por Bakhtin (2000) produzem uma série de gêneros que lhes são próprios. Tais gêneros têm sua caracterização específica dentro do social, já que são formados pela cultura e pela história do indivíduo. Assim, o conhecimento das práticas de discurso na leitura e na escrita transcende obrigatoriamente pelos gêneros, cuja gênese se dá nas esferas sociais. Dessa maneira, tanto as práticas como os eventos de letramentos, promovidos nos estudos de letramentos podem ser associados aos conceitos de esferas sociais e gêneros do discurso²⁷, evidenciados em Bakhtin (2000), no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, na escola. Nosso empreendimento teórico analisa os eventos de letramento em que se faz uso da produção e compreensão de gêneros digitais, no ensino da língua portuguesa, na BNCC, com a proposta de se refletir quais os sentidos/significados que este assume no documento, como forma de chegar ao entendimento das práticas de letramento.

Em nosso país, vimos as riquíssimas contribuições de alfabetização e letramento em Soares (2002; 2004; 2010) e Kleiman (2002; 2008). Além disso, as autoras concebem também os estudos dos novos letramentos e isso tem deixado em evidência as concepções de escrita enquanto prática social, ao invés desta concepção amparada a partir de competências individuais de aprendizagem (KLEIMAN, 2008). A autora tece para as reflexões bakhtinianas a esse respeito, principalmente as de natureza polifônica, que correspondem ao discurso proferido pode assumir diversas vozes durante o processo de letramento, tanto na escola como fora dela (KLEIMAN, 2008). Ao destaca-lo no processo de letramento, Kleiman (2008, p. 29) evidencia que “[...] a oralidade e a escrita podem ser investigadas não apenas da perspectiva da diferença, mas também da perspectiva da semelhança, do compartilhado.”, em detrimento aos processos individuais, ou seja, a alfabetização e o letramento podem ser apreendidos por uma concepção dialógica na esfera escolar.

Para a BNCC, que é o documento empírico desta investigação, o processo de alfabetização e letramento parece ocorrer de maneira dissociada. Ao tratar do processo de alfabetização, a BNCC menciona como primordial o estudo mecânico do alfabeto, seus sons e letra, como evidenciamos em:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do

²⁷ As reflexões sobre as esferas sociais e gêneros discursivos propostos por Bakhtin, neste empreendimento, são da obra “Estética da criação verbal”.

estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p. 89-90).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 89) ainda prioriza, acerca da alfabetização, que é a fase correspondente a continuação das experiências da oralidade e da escrita iniciadas na educação infantil, junto do acolhimento da criança, apoiando sua socialização, como vê-se abaixo:

[...] a alfabetização e a introdução aos conhecimentos sistematizados pelas diferentes áreas do conhecimento devem se dar em articulação com atividades lúdicas como brincadeiras e jogos, artística, como desenho e canto, e científicas, como exploração e compreensão de processos naturais e sociais. Por esta razão a orientação do currículo, nesta etapa do conhecimento, precisa integrar as muitas áreas do conhecimento, centradas no letramento e na ação alfabetizadora. (BRASIL, 2018, p. 9).

A ideia dá importância à integração do científico com o lúdico na forma de ensino de conhecimentos sistematizados nas áreas do conhecimento. Em relação ao processo de alfabetização, a BNCC ressalta a centralização no ato de alfabetizar e letrar, ou seja, alfabetização e letramento trabalhados concomitantemente. Todavia, ao tratar da área de linguagens, a mesma apresenta distanciamentos:

[...] cabe à área de Linguagens uma importante tarefa da Educação Básica, que é transversal a todos os componentes: garantir o domínio da escrita, que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação. A tarefa do **letramento**, que diz respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita, abrange a construção de saberes múltiplos que permitem aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação em que os sujeitos se engajam. (BRASIL, 2018, p. 29, grifos nossos).

Sublinhamos, pois, neste trecho da proposta da BNCC, que a alfabetização é determinada como o domínio do sistema de escrita alfabético-ortográfico. O letramento, ao contrário, trata da participação das práticas sociais de produção. Assim, há diferentes formas para cada termo, sem relação, o que se opõe à Soares (2010, p. 47) “[...] alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.”.

Tomando as reflexões dos autores citados, no âmbito desta pesquisa, definimos que letramento e alfabetização, para este trabalho, são concepções distintas e ainda que simultâneos e conectados, Soares (2004, p. 15) afirma que são processos considerados “[...] de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente,

procedimentos diferenciados de ensino.”, o que demonstra que para cada qual envolve-se competências e habilidades diferentes, conquanto pode-se afirmar que são interdependentes e interconectados.

Em vista de tais considerações, frisamos que a formação do aluno precisa considerar o seu desenvolvimento e sua capacidade de lidar com a multimodalidade de textos que circundam por entre a sociedade da informação. Frente a essas evidências, observa-se que o letramento diz respeito à capacidade dos pares em fazer uso significativo da linguagem em face das práticas sociais. Conceber a linguagem como interação social é compreendê-la como interatividade entre os pares que com ela realizam ações em formas distintas de fala e escrita. Isso permite um novo olhar sobre os usuários do ato enunciativo que emitem e participam da comunicação buscando efeitos e significados, ou seja, nas palavras de Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 108), “[...] os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal.”. A dizer, o letramento não é concebido apenas como um sistema simples de decodificação de palavras, mas sim, como trabalho de interação com propósito comunicativo nas relações sociais.

Para Silva (2013), interpretando Vigotski, a linguagem é social, já que é construída pelo coletivo e que aparecem nos grupos para que os seus pares possam se comunicar. De acordo com a autora, pode-se dizer que a linguagem possui funções sociais, pois a aquisição e o desenvolvimento dela corroboram para a relação do homem com o mundo e com os outros, estabelecendo processos que melhorem o entendimento entre os sujeitos, o que possibilita a melhora na interação social, da mesma forma que ela pode edificar sentidos e significados historicamente construídos dentro de grupos.

Em face do letramento ser visto como o uso da linguagem frente suas relações sociais, Rezende (2016) sublinha que, por conta da diversidade de textos que circulam em distintas esferas sociais, sejam elas ligadas ou não pela tecnologia, os processos de formação dos discursos passam a atravessar não só um tipo de letramento, mas sim de letramentos, o que o autor denomina chama de multiletramentos.

Diante de uma demanda de atividades que se utilizam de práticas sociais de discurso, atrelado às novas imposições sobre o domínio da leitura e da escrita na sociedade da informação torna-se fundamental divulgar uma nova proposta cultural e social envolvendo tal método. Igualmente, foram as próprias mudanças na sociedade, na cultura e na tecnologia proveniente da era digital que suscitam na reflexão sobre multiletramento ou letramentos múltiplos, pois como afirma Dias (2012, p. 8) “[...] o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*.”.

De acordo com Rojo (2013), o multiletramento passa a ser tematizado em 1996 pelo então denominado Grupo Nova Londres – pesquisadores de letramento reunido nos EUA – a partir da divulgação de um manifesto que tratava das novas mudanças ocorridas na sociedade impactadas pela tecnologia, e conseqüentemente na escola. Dentre todos os objetivos, o principal do referido manifesto foi o de desenvolver nos estudantes a compreensão da multiplicidade da linguagem, da semiótica e da cultura por meio de ações pedagógicas nos diversos âmbitos de vivência. De fato, na sociedade, as novas formas de comunicação estão mais presentes no cotidiano de seus pares. Dessa maneira, as práticas sociais, como dito em seções anteriores neste capítulo, vêm ganhando novos arranjos, já que há um maior acesso às informações e aos meios de comunicação mediadas pela tecnologia. Nestes termos, não se fala mais em letramento, mas sim, em letramentos.

Buzato (2010) tematiza que letramentos, no plural, referem-se às práticas socioculturais que apresenta definições e sentidos traçados com conexões espaço-temporais. Sendo assim, os letramentos podem estar atrelados a distintas realidades, como em letramento musical, letramento científico, letramento social.

Em contraponto a Buzato, Rojo (2013), ao tematizar o multiletramento ou letramentos múltiplos, transcreve que, escrever e ler não são habilidades suficientes para participar de distintas produções de discurso nos diversos âmbitos da sociedade. Vive-se, segundo a autora, em espaços com diversidade cultural dos produtores de discurso (autores e leitores), e são somente eles os encarregados do que se lê e do que se escreve. Nos novos estudos sobre multiletramento ou letramentos múltiplos, objetiva-se principalmente a ampliação cultural e semiótica na composição textual da contemporaneidade, além da multiplicidade de práticas letradas.

Os estudos realizados permitem inferir sobre a importância da escola para formação do estudante, visto as demandadas articulações de práticas sociais de escrita e leitura, que podem cada vez mais auxiliarem o desenvolvimento do estudante para sua cidadania dentro da sociedade da informação.

Nas aulas na área das linguagens, por exemplo, é fácil ao professor oportunizar diferentes textos de distintos lugares, já que, ao utilizar textos de situações reais, o estudante é instigado a participar de forma crítica a partir daquele texto, ao invés de ficar preso somente ao livro didático que muitas vezes não está articulado com a realidade dos estudantes. Ao ter contato com tais textos, e conseqüente produção de discursos por meio dele, há a necessidade dos letramentos múltiplos, pois haverá diferentes semioses e situações socioculturais.

Não dá para esquecermos que o aluno precisa levar ao ambiente escolar suas práticas de letramento, as quais utiliza em seus contextos sociais (casa, rua, igreja, redes sociais etc). A realização de leitura e escrita na escola possibilita também perceber o conhecimento de mundo que o aluno possui, conhecimento este que propicia a construção de sistemas próprios de interpretação, a dizer, a maneira particular de cada aluno estar compenetrado nas práticas sociais e na experiência de seu cotidiano (CASTELLS, 2000).

Igualmente, Rojo (2013) sublinha que as propostas de atividade de leitura e escrita na escola devem estar voltadas à cidadania, ao mundo do trabalho e relacionado à vida pessoal do estudante, ou seja, atividades essas multiculturais, que possibilite os múltiplos letramentos, considerando sempre o conhecimento cultural do aluno. Importante ressaltarmos, ainda na visão da autora, que a escola não deve privilegiar o ensino da língua como estrutura, mas sim, com a compreensão de linguagem como exercício de comunicação e com um viés social, que vise é claro, a consciência crítica do educando.

Frente aos argumentos supracitados, é indubitável afirmarmos que os alunos precisam ser protagonistas ativos em práticas sociais mediadas ou não pelas tecnologias, tanto no que tange à abordagem cultural, semiótica, tanto quanto ao desenvolvimento de um olhar mais apurado e crítico sobre os diversos gêneros do discurso que circulam seu cotidiano.

3.3 Linguagem como prática social: o lugar de encontro com o objeto

Retomamos, pois, o conceito de letramento, concebendo-o como uma prática social, que tem olhos contrários ao simples fato de que o indivíduo tenha a habilidade técnica. Para Street (1984, p. 17), citado por Rezende (2016, p. 98), o letramento implica em “[...] uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.”. Kleiman (2008, p. 29) corrobora que, no Brasil, essa atividade sociocultural se estrutura em “[...] práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades.”.

Para além disso, a linguagem é concebida como um meio dinâmico de representação, que é transformada pelos sujeitos, considerando o percurso histórico e social, para atingir determinados objetivos culturais. Assim, para este empreendimento teórico, o letramento será entendido como uma prática sociocultural, com olhos à participação do sujeito em atividades sociais relativas às práticas de leitura e escrita, tanto quanto outras significações linguísticas. Essas, além de estarem como cotidiano real dos sujeitos, podem se encontrar no mundo virtual, promovendo assim uma linguagem multissemiótica.

As TDIC estão cada vez mais presentes em nosso meio social, e elas condicionam a mudança de comportamento e modo de relacionar-se uns com os outros nas sociedades. Isso tudo ocorre devido a disseminação da internet. Assim, as práticas de leitura e escrita atualmente acabam muitas vezes sendo mediadas pelas tecnologias digitais.

Ao adentrar a esse mundo virtual, não devemos nos esquecer que a todo momento estamos interligados aos processos de leitura e escrita, seja em sites de busca, redes sociais, e-commerce, blogs e tantas outras interfaces proporcionadas pela internet. Rojo (2007) sublinha que, ademais dos textos dispostos no mundo virtual serem multissemióticos, sua base vem de práticas da linguagem escrita. Assim, segundo a autora, “[...] os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual.” (ROJO, 2007, p. 63).

Frente à popularidade do mundo virtual e dos textos a que nelas circula, Vilaça e Araújo (2016) assinalam em seus estudos que há amplas discussões a partir da relação tecnologia e linguagem. As que assumem maiores relevância para este empreendimento dizem respeito às “linguagens digitais”, “o hipertexto”, “os gêneros textuais digitais”, “as redes sociais digitais” e o “letramento digital”. Queremos evidenciar com isso que saber lidar com dispositivos eletrônicos não garante a interação de práticas sociais discursivas de leitura e escrita, o que não evidencia também em uma prática de letramento.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, ocorreu a grande disseminação do computador na casa das pessoas, e nesse período era comum a utilização do termo alfabetização digital. Os cursos de informática, nesse período, se intensificam e se popularizam. Nesses cursos, aprendia-se a digitação de textos, planilhas, organizar slides, copiar e salvar arquivos, impressão, usos básicos da internet e demais tarefas da utilização de computadores.

A alfabetização digital sozinha não garante um envolvimento e colaboração pleno na sociedade da informação, já que, alfabetizar digitalmente não é suficiente para atuar de maneira competente e participativa, ou seja, não dá suporte às práticas sociais e em consequência, à eventos de letramento. Dessa maneira, é fundamental o desenvolvimento de metodologias que permitam à produção em ambientes digitais de forma crítica e atuante para a participação da sociedade que é baseada na informação. Lévy (2018) também corrobora nesta perspectiva que estar digitalmente alfabetizado não é a mesma coisa que estar digitalmente incluído, pois estar incluído implica em, além de possuir conhecimentos atrelados à informática, uma participação social através da interação com o computador e com a internet.

Neste cenário de reconfiguração, o indivíduo que usa a rede deixa de ser apenas o usuário que a consome, passando a compor o papel de emissor de produção de informações, possibilitando a criação de textos que podem ser compartilhados por blogs, por redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, em fóruns e em outros sites que possibilitam tal interface.

Rojo (2013) coloca que na primeira geração da internet, a WEB 1.0, a informação ocorria de maneira unidirecional, na WEB 2.0 o caminho mudou e a internet passou a trilhar em um movimento interativo, ou seja, houve uma ampliação nas formas de acesso, na comunicação, participação e, principalmente, na interação que ocorre dentro da rede. A autora coloca que a WEB 2.0 é um ambiente no qual seus usuários possam, livremente, criar e publicar seus próprios discursos dentro da internet, por isso é possível reafirmar que, os usuários passam também a ser o emissor e organizador e não somente o leitor, já que pela internet é possível que qualquer usuário utilize as interfaces que a rede possibilita.

Desde então, é crescente a maximização de textos em ambientes digitais e de uma linguagem digital, como hipertexto e a hipermídia. A cultura digital, já discutida ao longo do Capítulo dois, faz com que mudanças significativas ocorram na maneira de se produzir e a ler textos na modernidade. Quando o usuário se torna, além de leitor, produtor na internet, novos conhecimentos são construídos e necessários para uma cooperação consciente no mundo digital, ainda que os textos possuam um caráter multissemiótico e multimodal, envolvendo diversas linguagens, a atividade de produção escrita ou de leitura pelas telas de uma ferramenta tecnológica, condiciona diferentes olhares das que se realizam de maneira tradicional (ROJO, 2013).

Marcuschi e Xavier (2004) definem que estar digitalmente letrado provoca mudanças na forma de escrever e ler, já que há construção de sentido em linguagens que não são somente verbais, mais sim não verbais, como vídeos, sons, imagens, como corrobora Rojo (2007, p. 65) “[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam.”.

Nesse cenário, Soares (2002, p. 151) corrobora com o conceito de letramento digital como “[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.”. Assim por ver, se anteriormente para ser considerado letrado, o sujeito teria que participar de forma ativa de práticas sociais que envolvessem produção de escrita e leitura em espaços impressos,

o letramento digital diz respeito à participação em práticas sociais que se utilizem dos ambientes digitais para a prática da escrita e da leitura.

Para Vilaça e Araújo (2017, p. 128) “[...]o letramento digital representa um rico e extenso campo interdisciplinar de discussões e pesquisas.”, já que as reflexões atuais sobre o tema remetem ao domínio das tecnologias para as práticas sociais em relação aos processos de escrita e de leitura no ambiente online.

Os autores corroboram ainda que, estar digitalmente letrado na sociedade da informação é possuir conhecimento para atribuir sentidos à leitura ou à produção de textos no ambiente digital, já que considera o conjunto de distintas linguagens, ou linguagens multimodais em um texto único, que saiba refletir sobre o que está disposto na rede e que saiba comunicar-se de forma adequada. Corroborando, Rojo (2013) ao defender o letramento digital, delinea que esse evento cria possibilidades de acesso à informação, a divulgar a cultura, à produção de conhecimento e no desenvolvimento humano, já que além de letrado ele é incluído digitalmente.

Coerente a esses conceitos de letramento e letramento digital, enquanto práticas sociais, evidenciamos que Bakhtin não evoca o estudo sobre letramento digital. O teórico concebe em suas concepções epistemológicas o estudo da linguagem em seu funcionamento. Para esta pesquisa, concebemos da mesma maneira o letramento digital como uma linguagem em uso, com características multissemiótica, que apresentam estruturas próprias e que interagem com os sujeitos dentro dos ciberespaços.

Articulado ainda a essas concepções sobre o letramento digital e consoante aos paradigmas socioculturais, Vigotski (2007, p. 65) contribui que essa nova prática social requer tempo. Desta forma, ela pode envolver três fases²⁸. Na primeira delas, há “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.”. Já na segunda e terceira, “[...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.”. Isso quer dizer que, as novas formas de produção de leitura e escrita, que são mediados pelas tecnologias, são reconstruídas nos aprendizes de maneira individual, de acordo e em diálogo com as experiências externas dos sujeitos, donde depreendemos que a aprendizagem de um novo processo de escrita, além da tradicional, é interno, dependente das relações externas.

²⁸ Importante ressaltar que essas três fases não são pré-definidas. Elas acontecem ao longo do percurso do desenvolvimento do sujeito (VIGOTSKI, 2007).

Nesta senda, a apropriação de signos e práticas, como o letramento digital, é concebido como um processo de transformação. Lemos em Vigotski (2007, p. 75) cita que primeiro essa apropriação ocorre no nível social, entre as pessoas, o que chamou de interpsicológico e em seguida, no nível individual, intrapsicológica. Nas palavras do autor:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: a primeira, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)

Ao pensarmos na apropriação do letramento digital, enquanto prática social em ambientes digitais, concebemos que este também auxilia no desenvolvimento das funções psicológicas superiores já que, como afirma o autor, “[...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 64) e da interação entre sujeitos, ou seja, da atividade responsiva da enunciação e da importância do outro, como explicita Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 117).

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

De frente aos argumentos supracitados, é mister afirmarmos que estudos sobre letramento digital são muito relevantes para o desenvolvimento humano bem como para a interação dos indivíduos situados de forma social, cultural e histórica, uma vez que sinaliza a importância da mediação da escola com tais experiências do aluno, já que como afirma Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 116-117) “[...] a palavra (enunciado) sempre se dirige a um interlocutor, constituindo um território comum entre ele e o locutor, procedendo de alguém e se dirigindo para alguém, constituindo o dialogismo.” .

Essa visão se contrapõe a ideia de que a linguagem pertence somente às classes que detenham poder, mostrando que os processos de leitura e escrita são de acesso a todos, como enfatiza Freire (2006). Neste cenário, nos parece ficar clara a relevância de realizar um *detour* pela BNCC, mediando a leitura e a análise pelos aportes de Vigotski e Bakhtin, dentro do estudo do letramento digital, já que ambos consideram a linguagem como resultado da prática social. Para este empreendimento teórico, o letramento digital é compreendido como uma linguagem que ocorre pelas práticas sociais em ambientes digitais. O que pretendemos refletir é que a partir da aproximação do conceito de linguagem entre os dois teóricos, temos

um percurso descrito pela apropriação de signos e práticas por meio das interações sociais destes sujeitos usuários. Por tais motivos, o trabalho com os textos que circundam o meio digital em sala de aula é tão importante para a formação do aluno. Afinal, os processos de leitura e escrita necessitam ser abordadas compreendendo textos de distintos gêneros, preparando o aluno para práticas sociais além da escola. Nesta multiplicidade de conjunções, possibilidades e perspectivas, entram em debate as práticas de letramento digital para a busca de significados de textos de todo tipo e gênero. Essas discussões serão pautadas a partir da BNCC quanto à organização do ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental. É esta, pois, a reflexão pautada no próximo capítulo.

4 COMPREENSÕES DE LETRAMENTO DIGITAL SUBJACENTES À BNCC NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.

O português são dois; o outro, mistério.
(DRUMMOND DE ANDRADE, 1979, p. 70)

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados, buscando estabelecer um diálogo maior com a literatura. O objetivo deste capítulo é “Problematizar a organização do ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental no âmbito da Base Nacional Comum Curricular no que refere ao letramento digital.”

Além disto, o capítulo se ocupa na análise empírica relativo ao problema do qual nos ocupamos nesta pesquisa que indaga “Que sentidos/significados o letramento digital apresenta no âmbito da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental a partir de contribuições de Vigotski e Bakhtin?”

Para tanto, por meio do paradigma indiciário e microgenético, analisamos o documento Base Nacional Comum Curricular, com recorte restrito ao componente curricular de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Com isso, evidenciamos a categoria central de análise, aqui chamada de a priori, percebida por meio de leituras guiadas em autores e teóricos amparados ao materialismo histórico-dialético, que nominamos de Letramento Digital. E, a partir deste movimento de aproximação com o objeto de pesquisa, a categoria central foi orientadora para busca das categorias a posteriori, por meio das concepções teóricas de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin, sendo elas: Letramento privilegiado pela cultura digital; fragmentação de conteúdo; pseudodialogismo; e a falácia do

discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade. Logo, para lançar o olhar em direção ao nosso objeto, dentro do método e da técnica empreendido, são estas categorias de análise que guiarão o sentido do texto desta análise. Partindo deste pressuposto, apresentamos a seguir, dentro do movimento dialético, teses, antíteses e sínteses de letramento digital na BNCC, dentro do componente curricular de língua portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental.

4.1 Letramento privilegiado pela cultura digital

A BNCC, igualmente aos PCN, assume a centralidade do texto como motivador nas aulas de língua portuguesa. Da mesma forma, o texto apresenta-se numa multimodalidade e se afina em sua constituição pelas diversas semioses. Ainda, a BNCC se anuncia em “[...] perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem.” (BRASIL, 2018, p. 67), em uma concepção bakhtiniana, na qual os textos estão materializados em faces de gêneros do discurso, corroborando com Lemke (2010) ao frisar que qualquer letramento pertence a um letramento dentro de um gênero discursivo. O que parece se justificar na BNCC (BRASIL, 2018, p. 65), onde se lê que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Em vista disso, lemos em Gregol, Nunes, Pradella e Pereira (2019) que a materialização de um gênero discursivo faz com que o estudante interaja em práticas de letramentos. Lemke (2010) assinala que os gêneros se apresentam em distintas semioses, assim como a BNCC, em função do suporte, ou seja, o digital. Assim sendo,

[...] o conhecimento e o uso de tais semioses (ou multisseioses) é essencial para que possamos interagir de forma proficiente em uma prática de letramento específica, que, além do gênero discursivo, será determinada pelo campo da atividade humana. (GREGOL; NUNES; PRADELLA; PEREIRA, 2019, p. 117).

Evidenciamos na BNCC que muitos destes campos possuem a textualização estruturado pelo mundo e pela cultura digital, como se pode ver:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de

produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 68, grifos nossos).

Por tudo que mencionamos, o documento normativo que apresenta compromisso com a integralidade da educação, traz em seu texto dez competências gerais que devem se transfigurar todos os componentes curriculares. Dessas dez, como já apresentamos, três delas apresentam em sua definição menções às TDIC, totalizando 30%, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

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

5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos).

Além destas competências gerais, ao verificarmos as competências específicas na área das linguagens, evidenciamos que das seis presente, duas delas fazem alusão às TDIC, a saber:

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

[...] 6. **Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 9, grifos nossos).

Tais competências estão aqui evidenciadas para salientar que o documento apresenta novos modos de conceber o meio digital, do qual materializa-se pelos gêneros do discurso, que se concretizam das interações no mundo digital, ou seja, estes gêneros são advindos da

cultura digital, já que suas linguagens dão luz às interações que acontecem no mundo guiados pelas TDIC. Desta forma, elaboramos abaixo uma síntese com vistas a dar evidência uma visão geral marcada pela incidência desses gêneros discursivos. O quadro foi elaborado de acordo com a sistematização da própria BNCC, onde ela sugere a junção de matrizes 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Paralelo, apresentaremos os gêneros discursivos mais citados no documento, ou seja, sugeridos para trabalhar em sala de aula, o que, à luz da teoria do Círculo de Bakhtin é chamado de campo de atividades humanas.

Quadro 3 – Gêneros discursivos multissemióticos para o componente de Língua Portuguesa nos anos finais

Ano de escolarização	Campo de atividade humana
6º e 7º anos	<p>Campo jornalístico-midiático – Funcionamento de hiperlink, Web 2.0, jornais e revistas <i>on-line</i>, <i>sites</i> noticiosos, blogs, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i>, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet, <i>vlogs</i>, vídeos e <i>podcasts</i>, <i>fanzines</i>, <i>fanclipes</i>, <i>e-zines</i>, <i>gameplay</i>, <i>videoclipe</i>, <i>fanclipe</i>, <i>show</i>, <i>saraus</i>, <i>slams</i>.</p> <p>Campo de atuação na vida pública - reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação)</p> <p>Campo das práticas de estudo e pesquisa - apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos etc. –</p> <p>Campo artístico-literário - romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas em suportes digitais.</p>
8º e 9º anos	Campo jornalístico-midiático - práticas

	<p>(curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, <i>gif</i>, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, charges, memes, <i>gifs</i> etc., reportagens multimidiáticas, cartaz, <i>banner</i>, <i>indoor</i>, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i>, propaganda de rádio, TV.</p> <p>Campo de atuação na vida pública - a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i>, e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, enquetes e pesquisas de opinião.</p> <p>Campo das práticas de estudo e pesquisa - pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos de diferentes tipos, videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários, hipertexto e <i>hyperlinks</i> em textos de divulgação científica.</p> <p>Campo artístico-literário - textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i>, romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, Ciberpoema em suportes digitais.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nota: Elaborado com base em Brasil (2018, p. 140-190).

Ancorados pelo paradigma indiciário e microgenético, podemos inferir acerca da existência de uma predisposição ao ensino da língua portuguesa sendo privilegiada pela

cultura digital. O documento não deixa de evidenciar os gêneros canônicos da língua, contudo deixa claro a preferência na inserção de novas semioses (digital), conforme evidenciado pelas competências gerais e específicas. Queremos problematizar com isso que, para que as práticas sociais de leitura e escrita que envolvam a utilização das tecnologias de informação na escola possam acontecer, é mister que professor e aluno sejam letrados digitalmente, e sobre isso, e estes processos de formação dos atores sociais, o documento não nos fornece nenhuma evidência, ou seja, há um distanciamento estrutural na BNCC, que é o instrumento normativo que baliza a educação. Dadas as diversas faces de nosso país, o documento deixa de contemplar que muitas escolas não possuem recursos digitais que potencialize práticas multimodais. Devido à falta de distribuição igualitária de riquezas, há ainda muitos estudantes que não fruem dos recursos das TIC em suas residências. Além disso, as competências gerais e específicas não evidenciam como a tecnologia pode transformar os hábitos do ensino e da aprendizagem, tampouco, como elas corroboram para pensamento crítico e reflexivo, visando ao desenvolvimento humano.

4.2 Esvaziamento de conhecimento científico

Em relação aos conteúdos escolares, buscamos em Saviani (2000) que, tratando de educação, os conteúdos são distinguidos em essencial e secundário, instaurando dentro da pedagogia histórico-crítica a concepção de clássico que “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.” (SAVIANI, 2000, p. 16). Desta maneira, o clássico corresponde à transmissão e apropriação do saber sistematizado. Em outras palavras, implica afirmar que, cabe à escola a socialização do saber sistematizado, ou seja, seus processos devem ser planejados tendo neste cenário como ponto de partida.

Nesta relação dialógica, ao compreendermos os gêneros discursivos como práticas sociais e como enunciados concretos que buscam a transformação e a transmissão de ideologias que materializam as diversas interações que ocorrem nas esferas da vida social (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2016), o letramento digital, na BNCC, é tomado como a capacidade de o aluno dominar determinadas habilidades para tornar-se competente na leitura e na escrita, por meio da aprendizagem de uma gama de gêneros discursivos. A quantidade de gêneros dispostos para a aprendizagem é extensa e esta gama, a nosso ver, não garante o aprendizado, ou seja, não há um aprofundamento nos conteúdos teóricos. Assim, dá-se nessa etapa a ênfase ao tratamento dos gêneros discursivos multimidiáticos “[...] que circulam na

esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.” (BRASIL, 2018, p. 136). O que traz o texto da BNCC são habilidades que procuram tornar o aluno competente e não uma problematização para que o estudante compreenda o porquê, para quê e onde tal gênero discursivo deve ser utilizado com aprofundamento em suas atividades humanas. Tomamos, por exemplo, as duas competências específicas da área de língua portuguesa:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam 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.

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, 2018, p. 87, grifos nossos).

Com base no que nos sustenta teoricamente, especialmente no que se refere ao sentido de currículo de Young (2007; 2014; 2016) sobre o conhecimento poderoso, no que afirma Vigotski (1991; 1998; 2003; 2007; 2009; 2009; 2010) sobre papel da escola e do conhecimento, dos conhecimentos espontâneos para o processo de apropriação dos científicos, nos parece plausível inferir que os signos destacados dispostos como “multissemióticos”, “mídias”, “práticas da cultura digital”, “mídias” e “ferramentas digitais”, que a BNCC, ao menos no que se refere à disposição e organização de conteúdos escolares, secundariza práticas de letramento escolares, que contemplam conteúdos teóricos, dando espaços às práticas de letramento em ambientes digitais, guiados pelas TDIC, já que segundo Brasil (2018, p. 68) “[...] a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.”.

Além disso, vimos em Brasil (2018, p. 479):

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real”.

E

Para atender a todas essas demandas de formação [...], mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes

das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 467).

Como podemos verificar, a BNCC volta-se contrária aos conteúdos escolares, independente da real vida do estudante. Ao invés desse documento vazio de conteúdo, olhado para atender os interesses empresariais, que ele busque a sintonia com os interesses da classe trabalhadora, cujo objetivo da escola seja a transmissão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, buscando a construção do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal. De acordo com Duarte (2010, p. 37), nas pedagogias contemporâneas, “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares” e que “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”. Ainda, amparando-nos em Duarte (2006, p. 1):

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.

Em “Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos Mortos”, Duarte (2016) associa o pensamento ora supracitado a Gramsci, onde este asseverava que estudar latim ou grego não tinha como fim a formação de intérpretes. Aprendia-se estas línguas com o propósito de conhecer a cultura dos povos, superando a visão idealista e hegemônica do estudante.

Assim, a nosso ver, além de promover o esvaziamento de conteúdo com o estudo emergente da quantidade de gêneros discursivos ligados ao letramento digital, a BNCC vem com a proposta de desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico do estudante. Duarte (2016) defende a ideia de que tais capacidades só podem ser desenvolvidas com base na apropriação dos conteúdos sistematizados e não dos do cotidiano. Tomamos, por exemplo, a habilidade correspondente à prática de linguagem “leitura”, dentro do campo “jornalístico-midiático”, nos 6º e 7º anos que contempla “Analisar a estrutura e funcionamento dos *hyperlinks* em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.” (BRASIL, 2018, p. 164). Essa habilidade não o torna mais crítico, tampouco autônomo, uma vez que possibilita a ele enxergar de uma maneira mecânica o funcionamento

da escrita no ambiente digital, pois se o estudante não conhece a estruturação de um texto com suas normas e regras, a apropriação/desenvolvimento desta habilidade fica comprometida.

Dessa maneira, essa nova estrutura de intelectualização não promove o desenvolvimento humano. Nesse sentido, buscamos em Leontiev (2004, p. 77) que “[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza.”. Queremos dizer com isso que, a complexificação dos conteúdos escolares é que promove o desenvolvimento das funções superiores de pensamento, uma vez que, conforme o autor, é por esse desenvolvimento que se “[...] torna possível um desempenho melhor da atividade.”.

Além disso, se os homens modificam a natureza para melhorar suas necessidades, estes criam os instrumentos, os objetos, os meios de produção e, conseqüentemente, desenvolvem a cultura, já que o conhecimento do homem e do mundo se acumula, o que faz suscitar as ciências e as artes (LEONTIEV, 2004). Nesse aspecto, afirma o autor, que o homem no desenvolvimento do trabalho aprimora seu aspecto motor. Todas as gerações se utilizam de objetos e fenômenos que foram criados por gerações anteriores e apropriam-se de suas produções, do trabalho e das diferentes maneiras de atividade social, que resultam na formação das suas aptidões. Volochínov (2013) corrobora que aptidões não são transmitidas de maneira biológica, mas são acumuladas e aprendidas ao longo da história social do sujeito, pela apreensão da cultura das gerações passadas. Por isso, o ensino de conteúdos clássicos e científicos, aqui colocados como desenvolvimento de saberes, devem ser praticados nas atividades sociais dos alunos, o que corrobora com o seu desenvolvimento, e vai propiciar, por meio da cultura, a acumulação do conhecimento para as gerações vindouras.

Encontramos em Vigotski (1996, p. 64), citado por Anjos (2020, p. 184), que o conhecimento é:

[...] no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criticamente nas diversas esferas da vida cultural. À margem o pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas.

Com isso, evidenciamos que, por meio do pensamento por conceito, na concepção da psicologia histórico-cultural, o indivíduo é capaz de apropriar-se do conhecimento de maneira adequada. Isso somente acontecerá quando os conteúdos escolares forem transmitidos e assimilados de maneira lógica para serem completos. Completos aqui, refere-se ao aprofundamento dos conhecimentos sistematizados e não somente o estudo superficial, como ocorre com os gêneros discursivos ligados às TDIC, que formam o letramento digital. A educação escolar e os conhecimentos sistematizados são a gênese do desenvolvimento do pensamento por conceitos.

Ainda a fim de justificação, encontramos em Geraldi (2015) uma fala que considera que a quantidade excessiva de ensino de gêneros textuais limita a autonomia do professor:

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero. [...] Esses projetos demandam tempo na escola. Mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros que ainda de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. (GERALDI, 2015, p. 389).

A compreensão que queremos reiterar com base em Geraldi (2015) é que o ensino pautado no excesso de gêneros discursivos impede os professores de realizarem estudos aprofundados em gêneros específicos de acordo com a realidade de cada região, de cada escola e de cada turma. Dá lugar, pois, ao elemento extraverbal como secundário, o que privilegia o ensino excessivo de conteúdos, sem análises mais complexas e aprofundadas.

Nas palavras de Saviani (2000), o saber escolar deve ter como base o saber objetivo produzido historicamente e não um saber orientado pela naturalidade, como argumentam os positivistas e pós-modernos. Portanto, com base nesta categoria de análise, sinalizamos que a BNCC, dentro do componente de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, possui um olhar contrário à concepção do desenvolvimento humano e do saber objetivo produzido historicamente. O documento normativo prioriza, como vimos, um ensino que é pautado na fragmentação do conteúdo, de maneira utilitária e pragmática. Ela sinaliza que o conhecimento científico, sistematizado é um elemento a parte, adjunto, já que tem a intenção de desenvolver competências e habilidades ao contrário de favorecer o desenvolvimento de funções superiores de pensamento, o que deixa de desenvolver as objetividades do gênero humano, tão defendidas por Vigotski e Bakhtin.

Diferentemente da psicologia histórico-cultural, a pedagogia das habilidades e competências, defendida pela BNCC, auxiliam na formação de estudantes, que segundo

Saviani (2013), precisam se ajustar em uma sociedade em que nem as próprias garantias são asseguradas, estabelecendo relação com a BNCC que afirma que “[...] nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio.” (BRASIL, 2018, p. 462).

Ao associarmos o letramento digital aos estudos dos letramentos de Street (2006; 2010; 2013), lembremos que este os classifica como ideológico e autônomo. Dessa maneira, o letramento digital apresentado na BNCC apresenta-se como um letramento autônomo, pois associado às pedagogias de habilidades e competências, restringem às práticas de linguagem, revelando-se reducionista, pois considera os processos descontextualizados, não favorecendo a participação ativa e a interação entre os sujeitos do discurso. Nas palavras de Bakhtin (Volochínov) (2004), esse processo de letramento não apresenta uma pluralidade semiótica que integra o meio social.

Dessa maneira, a concepção de linguagem assumida nesta pesquisa, ancorado em Vigotski e Bakhtin, possui um sentido/significado que não favorece a formação reflexiva, pois ao defendermos a linguagem como uma prática de discurso, ela também preconiza a importância dos conhecimentos construídos ao longo da história do homem (conteúdos escolares), além de corroborar com o modo de ser dos sujeitos.

4.3 Pseudodialogismo

Como vimos no decorrer desta pesquisa, Bakhtin e seu círculo produziram significativas compreensões filosóficas sobre a linguagem, principalmente com relação ao usuário dela, o que resultou em uma concepção dialógica da linguagem. De acordo com a teoria do dialogismo, ao considerar a língua como uma unidade concreta, com enunciado, dá-se à compreensão que está amparada a um contexto histórico, social e ideológico. Queremos elucidar que se torna imprescindível atestar que esses contextos incorporam os atos enunciativos, nas formas de uso da linguagem. Desta forma, Bakhtin (Volochínov) (2004), contribui que à priori disso tudo, torna-se importante compreender os aspectos que fazem parte deste contexto, bem como os enunciados posicionados histórica e socialmente.

Assim como enunciado nos PCN, a BNCC, como já evidenciamos neste capítulo, prevê o texto como objeto central no ensino da língua portuguesa orientado a partir de gêneros discursivos que desenvolverão habilidades para a compreensão e produção oral e escrita, como podemos perceber em “[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, [...]”

devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens.” (BRASIL, 2018, p. 67).

Evidenciamos também, que o documento deixa claro sua preferência à gêneros discursivos digitais, que segundo Brasil (2018, p. 67), é consequência de uma atualização de práticas de linguagens assumidas em outros documentos (PCN), “[...] ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).”.

Bakhtin (2016), ao tratar sobre a composição de gêneros discursivos, evidencia que são estáveis e que buscam reflexos ideológicos a partir dos contextos a que estão projetados. Em outras palavras, o autor russo reconhece-os como mecanismos de interação verbal, já que são neles que os enunciados se materializam, o que corrobora com a produção do discurso em sua respectiva esfera social, o que nos leva a afirmar que os gêneros discursivos não apenas estão nestas esferas sociais, como também atuam em funções delas, estabelecendo o dialogismo. Comprovamos a afirmação em Bakhtin (2000, p. 261):

[...] Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados [...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

O autor indica ainda, que “[...] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN, 2000, p. 261). Isso quer dizer que, o gênero discursivo é o meio de compreensão e atuação na realidade.

Assim, a língua, na visão bakhtiniana, se materializa na concretude dos enunciados, propostos por meio da intenção discursiva, levando em conta sujeitos-locutores e seu caráter ideológico, social e histórico, concebidos e inseridos no campo da comunicação destes. A interação é a gênese da língua, materializados em unidades concretas. São os enunciados, enfim, ancorados em gêneros discursivos, que nos fazem objetivar nosso contato com os demais sujeitos e com o mundo.

Segundo Brocardo, Ortega e Lima (2019, p. 104), tal entendimento muda o foco da materialidade linguística na materialização da interação e em seu sentido produzido. Nesse sentido, os autores expõem:

O ser humano é compreendido como um ser histórico que, ao fazer uso da linguagem, interage por meio de enunciados, considerando sua posição de sujeito sócio-historicamente situado. Para isso, planeja seu discurso, projetando em seu interlocutor a sua concreticidade. A posição social que ocupa ao enunciar, o(s) interlocutor(es) a quem se dirige e a posição social que ele(s) ocupa(m), o local e o momento em que a interação acontece, a finalidade com que enuncia são fatores que orientam os usos que se faz da língua.

Assim sendo, segundo os autores, a linguagem é vista como prática social e as formas linguísticas somente têm sentido se inseridas a um contexto, de tal forma que impossibilite dissociar a língua da realidade extraverbal e ideológica.

A BNCC, no componente curricular de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, defende a tese de que está ancorada à teoria bakhtiniana, argumentando em prol do dialogismo, como vemos em Brasil (2018, p. 67, grifos nossos):

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). Assume-se aqui a **perspectiva enunciativo-discursiva** de linguagem [...].

A concepção de dialogismo está intimamente ligada à compreensão ativa, assim sendo, fundamental à recepção ativa do discurso do outro.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004, p. 125).

Portanto, nesse movimento dialógico, os atores dos discursos fruem-se na linguagem como o caminho da interação humana, o que possibilita se posicionar valorativamente seus enunciados.

Frente a isso, buscamos a compreensão de dialogismo para o Círculo de Bakhtin, conforme contextualizado anteriormente e percebemos alguns distanciamentos.

Diante disto, na contramão das concepções do Círculo, identificamos como foco do letramento digital muito mais a materialidade linguística à preocupação com várias vozes contidas no texto, não havendo espaço para a produção, a situação social, gênero encadeada à materialidade linguística, conforme evidenciamos a seguir:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68, grifos nossos).

Apesar de afirmarem aspectos ligados à produção e circulação do gênero, há uma grande demarcação com a textualidade. Com base em Bakhtin (2000), um gênero discursivo não é tão somente firmado em textos, mas sim, resulta em dialogismo e formas de compreensão da vida. Por mais que o excerto busca assentar-se à epistemologia bakhtiniana, o fulcro teórico evidenciado está no texto, na estrutura e acarreta na deficiência da análise dos elementos dialógicos provindo das práticas sociais.

É nesse sentido que afirmamos a existência de um pseudodialogismo. A BNCC, mesmo afirmando-se como enunciativo-discursiva e contemplando a utilização da linguagem, não apresenta os enunciados em constante diálogo, ou seja, privilegia-se as atividades como prescritivas e normativas (materialidade linguística), ao invés de levá-las em conta observando os sujeitos e as vozes sociais historicamente construídas.

Citamos, a seguir, diversas habilidades referente ao letramento digital, dispostas na BNCC (BRASIL, 2018), como forma de evidenciar o pseudodialogismo e o foco na textualidade e materialidade linguística, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Habilidades referentes ao letramento digital com base nas práticas de linguagem

Campo Jornalístico – midiático	
Prática de linguagem	Habilidade
Análise linguística	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e

	contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (p. 45)
Campo das práticas de estudo e pesquisa	
Prática de linguagem	Habilidade
Análise Linguística/Semiótica	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i> ; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros. (p. 157)
Campo de práticas de estudo e pesquisa	
Prática de linguagem	Habilidade
Análise linguística/Semiótica	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e <i>hiperlinks</i> em textos de divulgação científica que circulam na <i>Web</i> e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de <i>links</i> . (p. 187)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Nota: Elaborado tendo como pilar balizador a BNCC (BRASIL, 2018).

Geraldi 2005 (p. 17), em “A linguagem de Paulo Freire”, propõe que o ensino de língua portuguesa assuma sentidos e significados sobre a existência do indivíduo no mundo, como afirma que a linguagem deve ultrapassar

[...] toda e qualquer perspectiva superficial: nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sócio-históricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes.

Ainda buscando sinalizar a ausência das concepções de dialogismo na BNCC, com base do Círculo de Bakhtin, verificamos pelo Quadro 4.2 que o diálogo está encoberto à materialidade linguística, isolada. A isto, valemo-nos de Bakhtin (2000), quando postula que numa situação como esta, os gêneros são chamados de “dialogismo monofônico”

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. (BAKHTIN, 2000, p. 318).

Para opor-se ao diálogo monofônico, Bakhtin (Volochínov) (2004) subscreve o “dialogismo polifônico”, onde as vozes vivem em constantes lutas de opiniões e de ideologias, o que confere ao diálogo situações inacabadas. As várias vozes, para o autor, se compõem da consciência dos sujeitos, que não devem ser individuais, mas sim promovidas por meio da ação coletiva de inserção no mundo. É neste aspecto que afirmamos que o letramento digital se afasta na BNCC, pois os valores ideológicos, como vistos no Quadro 4, carrega uma consciência individual, orientada muito mais às estruturas dos gêneros, do que propriamente do uso da língua produzindo enunciados concretos.

Após esta incursão propedêutica acerca da concepção dialógica, sustentada pelo documento norteador curricular de nosso país, está em desacordo aos princípios teóricos e metodológicos bakhtinianos, já que para o Círculo, a linguagem deve ser concebida em ações dialógicas, que são concretizadas a partir da interação entre os pares, estando além da materialidade linguística, como viemos sinalizando, afastando-se do uso real desta linguagem. Tal distanciamento da concepção dialógica da linguagem está intensificado nas habilidades relacionadas à prática de linguagem Análise linguística/Semiótica. Tal fenômeno implica em uma falta de preocupação com a relação extraverbal.

Ainda, em vista dos excertos ora citados, predomina nas habilidades para a prática de linguagem Análise linguística/Semiótica o uso do verbo “analisar”, o que para nós, predispõe

um afastamento para um trabalho de autonomia crítica que deve ser produzida a partir dos gêneros do discurso atrelados ao letramento digital, o que assenta o centro do estudo aos aspectos gramaticais e não aos aspectos extraverbiais.

Diante dos fatos apresentados e discutidos, o documento de base comum não prestigia o ensino da linguagem viva na escola, como acentua em seu texto, fazendo com que os estudantes possam criar situações reais de discurso e que estes se materializam pelos gêneros discursivos. O trabalho com gêneros deve ser priorizado com o intuito de provocar situações reais de linguagem para que o processo de ensino e aprendizagem se concretize. Assim, o ensino de língua portuguesa, atrelado aos usos das TDIC, sem a devida articulação de um enunciado vivo não dá significado ao estudante. Infere-se, após dialogarmos nesta categoria, que o letramento digital, na BNCC, no âmbito da prática escolar, envolve sentidos/significados que não tem como ponto de chegada a emancipação do sujeito, realizada nas práticas sociais, que promovam a dialogicidade, as problematizações, as polifonias cernes do método de composição dos enunciados - manifestados por meio da linguagem humana.

4.4 A falácia do discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade

Os últimos anos vêm marcados pela efervescência na aprovação de políticas públicas que tendem a caminhar contra a educação. Ela é essencial e basilar de construção, transformação e desenvolvimento da sociedade. Ademais, ela impacta na cultura, nos valores, nas concepções de mundo do povo.

Com a aprovação da BNCC, depois do golpe à presidente Dilma Rousseff, as propostas educacionais que são impostas às escolas vêm se apresentando de uma maneira deteriorada e empobrecida, resultante de uma fragmentação e esvaziamento de conhecimentos historicamente produzidos, o que corrobora para o afastamento de sua condição de ser constitutiva para a emancipação do sujeito e aproximando-se para padronização curricular, condição essa que se mostra frágil ao seu propósito quanto ao pacto federativo, ou seja, ela assume seu caráter de igualdade a todos:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. (BRASIL, 2018, p. 17).

Conceber a igualdade é admitir que, pelas condições da vida e da prática sociais do sujeito, do acesso da produção e da distribuição de riquezas, todos tenham as mesmas condições. No entanto, em um país com a condição social desigual da qual vivemos, compreendemos que ela está em desacordo, uma vez que as riquezas produzidas acabam não sendo distribuídas, e o que igualam os sujeitos, é justamente a distribuição igual e não a acumulação para poucos, reservando essa condição às elites. Queremos evidenciar, assim, que a base se torna vulnerável na gênese para o desenvolvimento de uma nação, que busca ser igual social e economicamente, com acesso aos bens culturais e materiais a todos. Com vistas a analisar o letramento digital, compreendemos que as TDIC, frutos do trabalho do homem, aqui representam uma riqueza, conseqüentemente, riqueza esta que não é distribuída de maneira igual a todos, o que demonstra que ela não dá conta de garantir, “[...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.” (BRASIL, 2018, p. 17).

Segundo Libâneo e Oliveira (2012, p. 101):

O paradigma da igualdade (na ótica liberal), ou melhor, da igualdade de oportunidades, não surge de uma hora para outra. Nasce com o ideal de isonomia dos gregos, reaparece com vigor revolucionário no Iluminismo, é assumido como questão central no pensamento de Rousseau, como princípio básico na corrente democrática da Revolução Francesa e como meta a ser alcançada pela ação governamental do novo liberalismo/social-liberalismo, após a Segunda Guerra Mundial. (LIBÂNEO, 2012, p. 101).

Amparando-nos à Constituição Federal do Brasil de 1988, o artigo 5º prevê que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988). Em relação à educação, lemos no artigo 206 que os processos de ensino são empregados tendo como base o princípio da igualdade de oportunidades para a permanência e acesso na escola. E, nesta lógica de igualdade na educação, Libâneo e Oliveira (2012, p. 103) sustentam que:

Os defensores do liberalismo social acreditavam que, por meio da universalização do ensino, seria possível estabelecer as condições de instituição da sociedade democrática, moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida. A ampliação quantitativa do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidades, o máximo do desenvolvimento individual e a adaptação social de cada um conforme sua inteligência e capacidade. Desse modo, havendo uma base social que tornasse a sociedade mais homogênea e democratizasse igualmente todas as oportunidades, a seleção dos indivíduos e seu julgamento social ocorreriam naturalmente.

Por meio da leitura sobre igualdade de oportunidades (educação) e coerente aos pressupostos teóricos do paradigma indiciário, sinalizamos o excerto “[...] em tese, a *Web* é

democrática: **todos** podem **acessá-la** e **alimentá-la** continuamente”. Destacamos nele o pronome “todos” e nos verbos “acessar” e “alimentar” (BRASIL, 2018, p. 66, grifos nossos). Por meio dos signos, o excerto tem como propósito justificar que os brasileiros, em seus respectivos campos e regiões, conseguem, por meio de dispositivos eletrônicos, terem acesso à internet e além disso, alimentar dados e informações, dissipando conhecimento.

Os dados estatísticos dão conta à nossa argumentação: a internet ainda não está na casa de todos, como afirma o documento. De acordo com a TIC Domicílio (2020), em 2019, analisando os domicílios, 28% deles no país não possuem acesso à internet, o que representa 20 milhões de domicílio. Além disso, um a cada quatro brasileiros, não tem acesso à internet, o que representa 26% da população, uma equivalência de 47 milhões de pessoas. A tese que queremos comprovar é que o acesso a esse bem/riqueza não é democrático, pois nem todos tem acesso a ela, o que derruba a máxima contemplada no excerto.

Uma sociedade que constrói um bem material e os seres humanos que são dessa humanidade e que construíram esse bem, não acessam a ele. Isso demonstra a desigualdade em que vivemos. O homem é capaz de produzir bens materiais, mas não dá à humanidade o direito de usá-lo.

Vemos a partir disso, uma oposição ao ideal de democracia/igualdade. A BNCC afirma que para as redes de ensino e as instituições escolares:

[...] este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2018, p. 5).

Se a escola tratar todos como iguais, ela exclui, no sentido de não possibilitar uma aprendizagem igualitária, que respeite as diferenças. Além da desigualdade social, há também uma desigualdade educacional, que muitas vezes não são vistas por nós, pois há falta de discernimento para concebermos a real situação a que a educação brasileira é submetida, na qual parte da população não possui as mesmas oportunidades que os outros.

Encontramos discursos que todas as pessoas possuem as mesmas oportunidades. Tal discurso pode vir de uma educação pautada no sistema capitalista e de elites, quando os interesses da maioria da população não são levados em conta. Entretanto, o discurso proposto e influenciado pela classe dominante é justamente este: influenciam a classe dominada a crer que realmente todos têm as mesmas chances e oportunidade. Fica assim engendrado que, não faz parte da classe dominante que a classe dominada entenda que é dominada.

Garantir a todos que os conhecimentos historicamente produzidos e o ingresso ao ensino superior, por exemplo, não constitui a igualdade. A verdadeira igualdade/democracia educacional é quando se leva em conta as desigualdades existentes de forma que todos tenham as mesmas chances de aprendizagem.

Na visão neoliberal e da Escolanovista, cabe à escola dirimir as desigualdades sociais, porém defendemos, ancorados em Saviani (2000; 2013), Duarte (2006; 2010; 2016), Libâneo (2012) e outros, que aquilo que de fato pode diminuí-la é a distribuição das riquezas materiais e simbólicas construídas por nós humanos. É dar condições ao homem de possuir renda, proporcionando a diminuição das desigualdades. Nesta visão, focada no campo individual, ou seja, tornar o indivíduo competente para que ele aprenda a aprender, isto é, ele mesmo pode se salvar.

Por derradeiro, este modelo obrigatório de normatização para a educação não visa à igualdade de oportunidade, tampouco a uma compreensão de que há uma democracia no uso e na distribuição de riquezas como a Web. Há sim um manual no qual o professor deve seguir um passo a passo sobre o que trabalhar, como trabalhar e quais resultados deve obter. Segundo a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação), há contradições em relação à finalidade do ensino, no qual o foco não é mais a ação pedagógica, mas sim o resultado por meio de avaliações de larga escala, como forma de padronizar os conteúdos em sala de aula.

As incursões delineadas nesta categoria, acerca dos postulados de letramento digital na BNCC, no componente de língua portuguesa, se distanciam da igualdade de aprendizagens nela proposta e pelo contrário, há um interesse mercadológico que dá foco à rankings internacionais que avaliam a qualidade da educação.

Frente a esta categoria, o letramento digital, na BNCC, assume sentidos/significados que se distanciam do conceito de igualdade que defendemos. Segundo Libâneo e Oliveira (2012), na sociedade capitalista, o princípio da igualdade é o da sociedade industrializada, já que a ideia de ensino igualitário surge como oportunidade de formar mão de obra qualificada e como forma de mostrar à sociedade que todos têm as mesmas oportunidades de ensino e de trabalho. Assim, o sentido empreendido pela BNCC vem ao encontro do viés mercadológico, mercantilizado e baseado nos méritos.

Trata-se, pois, de perceber que o interesse da legibilidade da implantação deste documento normativo, no que tange ao letramento digital, é o não interesse da classe dominante para uma emancipação na educação, ou seja, os interesses mercadológicos não dão conta de formar cidadãos críticos e reflexivos, pois como afirma Freire (1996, p. 99) “[...] do

ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades.”.

Pontuar este diálogo em relação aos sentidos/significados de letramento digital na BNCC, imbuí explicar que a maioria dos estudantes, que serão a massa trabalhadora, é explorada em face do progresso e na construção de riquezas. O interesse da classe dominante é de um discurso ideológico hegemônico. Ainda é preciso enfatizar que para Bakhtin (Volochínov) (2004, p. 29) “[...] tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia [...]”. Feito deste modo, o discurso de igualdade e democracia assumido no documento é de um signo de uma ideologia dominante, que tem vistas ao fortalecimento dos interesses deste grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESES PARA NOVAS ANTÍTESES

Nunca um acontecimento, um fato, um efeito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim, me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto. (FREIRE, 2006, p. 14).

Bakhtin (2016) elucida que todo enunciado vem carregado de atitudes responsivas, logo, impossibilitando que o indivíduo defina sua posição sem relacioná-la a outras posições, já que, nessa perspectiva, todo enunciado vem carregado por outras vozes.

Nesta direção, a epígrafe que escolhemos para iniciar estas palavras últimas aproxima Freire da concepção bakhtiniana, pois Freire sublinha que o processo do porquê as coisas se concretizam o interessou muito mais que o resultado, já que, na visão dos dois teóricos, por trás de cada coisa não há um único porquê, e assim, compreendemos que há uma razão das coisas serem como são, e não apenas uma única razão. Usamos o plural, pois como muito defendemos ao longo desta pesquisa, os enunciados são materializações de outros enunciados, e partindo do pressuposto que um texto apenas se concretiza com outro, buscamos uma reflexão acerca do letramento digital na BNCC, com recorte no ensino da língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental.

Considerando o percurso investigativo realizado, compreendemos que esta pesquisa não está findada, foi apenas uma etapa, um propósito para fomentar a pesquisa na área da educação no diálogo com Vigotski e Bakhtin, pois, metaforizando, diversas foram as faíscas acesas durante a escrita e a leitura, das quais não demos conta de apagar. O que estamos fazendo aqui, é concluindo uma etapa desta vivência, portanto, essas palavras últimas se compreendem como uma síntese das ideias aqui elucidadas, marcando o término da escrita desta dissertação, ou seja, indicam o acabamento dela. Acabamento compreendido na perspectiva vigotskiana e bakhtiniana, a dizer, a compreensão deste fim como gênese de um diálogo com o outro, ou seja, pela escuta da palavra do outro, da resposta ao que foi dito. Com isso, esperamos não apenas ter conseguido responder, a contento, os questionamentos acerca do letramento digital na BNCC, a partir do diálogo da teoria histórico-cultural e da filosofia da linguagem, mas sim ter possibilitado um espaço para fomentar um debate em torno desta temática. Queremos evidenciar, pois, que esta não é uma conclusão fechada, mas sim, como uma das possíveis compreensões.

Pesquisar sobre o letramento digital na BNCC, com recorte no ensino da língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, no diálogo entre Vigotski e Bakhtin, para mim, trouxe muitas significações. Lembro-me do processo de construção do objeto, desde a primeira conversa com a professora Dra. Solange Maria Alves, que ao me olhar nos olhos, perguntou se era realmente isso que eu gostaria de estudar, pois passaria por um longo processo de leituras e escritas. Eu com muito medo diante daquela fase da vida respondi que sim, entretanto, com o coração cheio de dúvidas.

Entender sobre as tecnologias de informação dentro da práxis escolar sempre foi um tema que chamou atenção, desde que “pintei-me” como professor. Sentia a necessidade de entender melhor tudo isso e a entrada no PPGE possibilitou a compreensão sobre o tema, ou pelo menos um mínimo de noção deste discurso.

Como dito no início deste capítulo, tomando como empréstimos as palavras de Clarice Lispector (1977, p. 25) que nos prenda em poesia, dizendo que “[...] escrever é difícil. É duro como quebrar rochas [...]”. Posso dizer que hoje compreendo o discurso dela, já que o processo de pesquisa, de leitura e de escrita foi muito difícil, pois passei por diversas dúvidas, incertezas, desafios, momentos de vontade de largar tudo. Dentre as várias rochas a ser quebradas, as primeiras foram as compreensões (ainda que mínimas) das teorias que elucidaram nossa pesquisa: Teoria dos Letramentos, Teoria Histórico-Cultural, Teoria Enunciativo-Discursiva. Os componentes curriculares de Freire-Vigotski – e os processos de ensino e aprendizagem, Conhecimento, Desenvolvimento e Práticas Pedagógica e Linguagem, Cognição e Ensino foram primordiais para que eu fortalecesse o mergulho naquelas compreensões. Além disso, a participação no grupo de estudos GEPEVI (Grupo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vigotski) foi essencial neste processo, não apenas de escrita e pesquisa, mas para um olhar científico de construção do conhecimento. Ademais, o Estudo Dirigido voltado às práticas para o desenvolvimento humano, com o grupo de orientados da professora Dra. Solange Maria Alves, foi mais que significativo para nadar na busca destas compreensões. Em tese, ter em mãos as lentes teóricas das concepções vigotskiana e bakhtiniana foi uma grande surpresa que o mestrado me trouxe, a fim de produzir uma escrita da qual coloco muito do meu eu, já que ela é meu ato responsivo. Além da minha voz, tantas outras cruzaram meu discurso, principalmente a relação dialógica estabelecida com minha orientadora, a qual marcou a escolha do uso da primeira pessoa do plural.

Ao propormos iniciar esta pesquisa, buscamos investigar uma questão-núcleo: Que sentidos/significados o letramento digital apresenta no âmbito da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental a partir

de contribuições de Vigotski e Bakhtin? Esta pergunta foi precípua para delinear quais são os sentidos e significados de letramento digital, propostos pela BNCC, documento normativo, no componente de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, sob lentes teóricas de Vigotski e Bakhtin.

O processo investigativo foi ancorado no materialismo histórico-dialético, guiado pela abordagem indiciária/microgenética, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e empírica para compreender e responder ao problema geral deste empreendimento que ora elucidamos. Nos propomos a tal porfia, buscando ligações entre as concepções vigotskiana e bakhtiniana e o letramento na BNCC, amparados em nossas reflexões e dialogias, mostrando o campo potencial que pode ser investigado por todos aqueles que se propuserem a desafiá-lo.

Para Freire (1987, p. 22), citado por Salvi (2018, p.133), “[...] nos submeter ao texto, ser submissos diante do texto. A questão é brigar com o texto, apesar de amá-lo, não é? Entrar em conflito com o texto.”. Amparando-nos nesta concepção é que adentramos à pesquisa bibliográfica e empírica, buscando sempre a disputa com as palavras (BAKHTIN, (VOLOCHÍNOV), 2004). Dividida em capítulos, buscamos em cada um evidenciá-lo para responder aos objetivos específicos, originados a partir do questionamento de pesquisa.

O capítulo de número 1 desta pesquisa serviu-nos para o entrelaço dialógico entre o objeto com o pesquisador. Diante disso, buscamos a construção da gênese da pesquisa, da relevância social e científica, do encontro com o objeto e do caminho metodológico percorrido. Aqui, buscamos elucidar a pergunta de pesquisa, as questões de estudo que deram origem aos objetivos geral e específicos, que circunscreveram cada um dos demais capítulos que neste momento evidenciaremos.

O Capítulo 2, chamado de “Sociedade da Informação e BNCC, Cultura Digital e BNCC” teve como objetivo caracterizar a constituição da relação entre sociedade da informação/digital para a construção histórica da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, empreendemos em um diálogo com diversos autores, dentro da perspectiva do materialismo histórico e dialético e amparados às lentes teóricas das concepções vigotskiana e bakhtiniana, buscando as ressignificações da sociedade da informação, da mudança de cultura da sociedade, compreendendo que a cibercultura exige, como resultado da atividade transformadora, criadora do ser humano no mundo, que, traduzida na lógica marxista, aproximamo-nos da relação ontológica do trabalho, como forma de humanização do gênero humano. Tais considerações delinearão o cenário para introduzir a BNCC como o resultado de uma atividade transformada pelo homem, basilar para discutirmos toda a trajetória de sua elaboração dentro do âmbito histórico do cenário brasileiro. Assim, podemos evidenciar que o

documento normativo não nasceu do desejo de construir um currículo de base comum, mas sim, de um embate histórico que culminou em um material que discute as políticas educacionais, que são portas de entrada para o caráter hegemônico, bem como sinalizações de um currículo fragmentado, baseado em habilidades e competências, que dá indícios de uma educação mercantilizada (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 2012), no qual há discursos oriundos de agentes da esfera empresarial. Evidenciamos, pois, uma descrença em um currículo que desenvolva o homem em princípios de uma educação libertadora, emancipadora (FREIRE, 1996), que privilegie o conhecimento em detrimento às políticas de meritocracia e de pensamento hegemônico.

No Capítulo 3, intitulado de “Linguagem e Desenvolvimento Humano: Elementos para compreender o Letramento Digital na BNCC no diálogo em Vigotski e Bakhtin”, empreendemos um *detour* (KOSIK, 1976) nas perspectivas de Vigotski e Bakhtin, a fim de responder ao objetivo específico número dois: compreender o letramento digital a partir das concepções de sentido e significado em Vigotski e Bakhtin. Investigar essas concepções teóricas nos mostraram uma tessitura dialógica da qual revelaram alguns achados: O homem como ser social, a mediação semiótica e as reflexões sobre sentido e significado em cada uma das teorias. Neste cerne, a linguagem tem um papel patente ao levarmos em conta que ela penetra em diversos campos sociais e de atividade consciente do homem. Ela vai desde as formas mais simples (elementares) até sua convergência com o pensamento, logo, por meio da palavra, a linguagem direciona arbitrariamente a atenção dos sujeitos, sua memória, selecionando no inconsciente aquilo que é mais importante ao ser. Nesse aspecto, o papel do sentido e do significado é compreendido como uma generalização elaborada pela humanidade, ou seja, são sínteses de práticas sociais conjuntas (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 2004; BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004). Nesta senda, adentramos ao encontro com o objeto, com as reflexões acerca do letramento digital, entendido como um processo de linguagem realizado pelas práticas sociais, de caráter multissemióticos, que possibilite a interação de sujeitos, dentro dos ciberespaços, que tenha como resultado o desenvolvimento das funções superiores (VIGOTSKI, 2007) e a atividade responsiva do outro (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2004). Em suma, a prática do letramento digital só terá relevância se produzirem novas formações relacionadas à utilização de signos e uso de instrumentos como objetivações humanas, desenvolvidas pela mediação da cultura (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 2004).

E, finalmente, no capítulo de número 4, denominado de “Compreensões de letramento digital subjacentes à BNCC no ensino da língua portuguesa nos anos finais do ensino

fundamental”, o propósito foi o de responder ao objetivo específico número 3 que visava a “Problematizar a organização do ensino de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental no âmbito da Base Nacional Comum Curricular no que refere ao letramento digital.”. Aqui, foram engendradas as categorias a posteriori, surgidas a partir das lentes teóricas e da categoria a priori: letramento digital. Esta, que foi orientadora, mediada pelas concepções de sentido e significado, as categorias a posteriori: Letramento privilegiado pela cultura digital, fragmentação de conteúdo, pseudodialogismo e falseamento democrático/igualitário. Sobre o Letramento privilegiado pela cultura digital, a BNCC deixa clara sua preferência por gêneros discursivos ligados às esferas da cultura digital.

O documento trata que não deve deixar de evidenciar os gêneros canônicos, mas analisadas as competências e habilidades, observa-se a forte presença das tecnologias de informação, das quais não negamos, todavia, insistimos que o ensino do gênero discursivo descontextualizado não promove o desenvolvimento humano, apenas dá caminho para uma educação que não dá prioridade a uma educação igualitária, limitando o ensino escolar ao que somente seja útil do ponto de vista da economia capitalista. A segunda categoria engendrada foi a fragmentação de conteúdo, com uma forte preparação de indivíduos para os saberes práticos e utilitários. Sinalizamos, pois, com esta categoria, uma enorme presença de gêneros discursivos voltados aos do ciberespaço, porém sem nenhum olhar voltado à socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2000). Ensejamos aqui que o papel da escola ultrapassa o pragmatismo. Cabe à escola a socialização do conhecimento científico, filosófico, artístico, que contemple a compreensão da realidade e que promova o desenvolvimento das funções superiores de pensamento (VIGOTSKI, 2007), tese defendida ao longo desta pesquisa, isto é, um currículo baseado no conhecimento (YOUNG, 2002; 2007; 2014). Na terceira categoria, propomos que a BNCC apresenta um pseudodialogismo. Ao assumir a teoria enunciativo-discursiva, a BNCC deveria compreender a materialização da língua em enunciados concretos, com intenção discursiva, observando o caráter histórico e dialógico (BAKHTIN, 2000).

Contudo, de acordo com o que sinalizamos, a BNCC valoriza muito mais os enunciados ligados à materialidade linguística à polifonia, ou seja, não há uma proposta de letramento digital amparado em elementos dialógicos, provindo das práticas sociais. Há indícios de gêneros discursivos multissemióticos descontextualizados e que marcam tão somente a preocupação estrutural e normativa dentro campo de atividades humanas (BAKHTIN, 2000). A última categoria evidenciou uma falácia do discurso da educação como instrumento da democracia e igualdade, quando sinalizamos que o letramento digital é

democrático e igual a todos. Contudo, evidenciamos com isso que a falta de distribuição igual de riquezas ainda é distante no nosso país e a BNCC não dará conta de garantir que essas riquezas sejam distribuídas de maneira igual para que todos em suas casas tenham acesso à rede, pois como demarcamos no texto, ainda é muito alto o número de famílias que não possuem internet em suas casas, além de muitas escolas também não possuírem material suficiente para igualar este acesso a todos os alunos. Isso demonstra, mais uma vez, que a concepção democrática/igualitária é falsa, pois o discurso no documento proposto não visa igual acesso ao conhecimento a todos, mas sim apenas às classes sociais privilegiadas. Esse pensamento carrega vozes hegemônicas de pensamento liberal, o que diminui um acesso igualitário à educação escolar.

Nesta pesquisa não foi possível aprofundarmos nossos estudos acerca das tendências nominadas como pós-modernas ou pós-estruturalismo e do Currículo. Estes temas poderão ser objetos de outros estudos que possam ampliar à pesquisa na educação e nas políticas públicas. Além disso, não foi objeto deste estudo o *home-schooling*, que desde 1961 vem sendo posto em discurso e retomado pelo atual Governo Federal. Outro aspecto importante que pode suscitar novas pesquisas foram as pedagogias que são contrárias às propostas de um ensino bancário proposto pela BNCC: pedagogias freiriana, pensada e proposta por Paulo Freire e a Histórico-Crítica de Demerval Saviani.

Dito isso, escolhemos a força das palavras de Amorin (2004), o qual elucida que toda pesquisa só tem começo depois do fim, e de Lispector (1977), ao expressar que não dizer, às vezes, é mais importante do que dizer. Evidenciamos com isso duas hipóteses: a fragilidade do pesquisador, pois pelo compromisso social e científico assumido ao escrever a dissertação revela-se um sem-número de questionamentos para possíveis intervenções. Outra, que escrevemos para deixar de saber o que se sabia e não para saber o que não sabia, como rege a filosofia. Portanto, o ato de escrever é sempre uma resposta, inacabada, sempre se construindo de produção cultural, social e histórica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Renato de Alcântara. **Resumo das Metas no novo Plano Nacional da Educação – PNE**. Disponível em: <https://professorrenatoaa.blogspot.com/2014/07/resumo-das-metas-no-novo-plano-nacional.html>. Acesso em: 14 set. 2020.
- ALVES, Rozane Silveira. **Jovens, chats e escola: as relações que emergem desse contexto**. Pelotas, RS, 2002. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.
- ALVES, Solange Maria. **A produção imaginária na escola e a formação de pessoas criadoras: Reflexões a partir da teoria histórico-cultural**. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/11652>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Esquecer para lembrar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- ANJOS, Ricardo Eleutério. Base Nacional Comum Curricular e Educação Escolar de Adolescentes: Uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulinho José. (Org.) **A Pedagogia histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 179-206.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de Araujo.; VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa. Educação na Cibercultura: Letramento Digital e Letramentos Múltiplos. *In*: VILAÇA, Marcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de AraujoF (Orgs.). **Cultura Digital, Educação, Linguagem e Tecnologia**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2017. p. 121-144.
- ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira. **O letramento digital e as orientações educacionais: leitura e escrita digital no ensino médio**. Disponível em: <http://tede.unigranrio.edu.br/handle/tede/362>. Acesso em: 2 jan. 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, mai./ago., p. 7-15, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (Valentín N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALL, J. Stephen. Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: o mercado como uma estratégia de classe. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 196-227.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BONINI, Adair; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: Compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 17-40.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Currículo em Movimento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/apresentacao>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei N.º 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 4 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei N.º 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei N.º 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC/SEF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. De 05 de outubro de 1988. Presidência da República. Assembleia Nacional Constituinte. DF: Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Lei N.º 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ed. extra, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fórum Nacional de Educação**. Conferência Nacional de Educação – 2014: documento final. Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Brasília: jul. 2014. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. *In*: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 95-124.

BRUN, Maisa Helena; FUZER, Cristiane. **Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23513>. Acesso em: 2 mai. 2020.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa et al (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. Minas Gerais: Petrópolis, 2010. p. 41-53.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O Currículo e os Sistemas de Ensino no Brasil. **Revista Currículo sem fronteiras**, v.12, n.3, p. 25-36, set./dez. 2012.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012, divulgação. Campinas, SP: ALB & Mercado das Letras, 1998.

DICIONÁRIO Língua Portuguesa. Coordenação de Izabel Cristina de Melo Rodrigues. São Paulo: Bicho Esperto, 2012.

DOYLE, Arthur Conan. **Sherlock Holmes: o signo dos quatro**. Tradução de Antonio Carlos Vilela. Curitiba: Melhoramentos, 2003.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para-si**: contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Editores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressureição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **“Verbos nocionais e não nocionais”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/verbos-nocionais-nao-nocionais.htm>. Acesso em: 24 jul. 2020.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzáles et al. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Maria Teresa. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREITAS, Mariane. **Diálogos Freireanos na formação inicial de educadores**. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3326/1/FREITAS.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FRIEDERICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. O Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília: CNTE, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem em Paulo Freire**. 2005. Disponível em: <http://www.ipfp.pt/cdrom/Confer%EAncias%20Plen%EIrias/wanderleygeraldi.pd>. Acesso em: 10 mai. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GÓES, Maria Cecília Rafael. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.

50, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jun. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino**. Universidade Federal da Bahia: Faced, 2002.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOMESU, Fabiana; ARROYO, Raquel Wonrath. Letramentos digitais e o estudo de links numa rede social. *In*: ARAÚJO, Julio; LEFFA, Vilson. **Redes Sociais e Ensino de Línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEMKE, Jay. **Letramento metamidiático: transformando significados em mídias**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 6 jan. 2021.

LEMONS, André. **Cibercultura – Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Francisco Renato; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. **O sujeito e a socioconstrução da linguagem**. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/674/0>. Acesso em: 8 ago. 2020.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**. As últimas conferências de Luria. Tradução de Diana M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015.

MAGALHÃES, Luis. **Reflexos da Evolução Científica e das Novas Tecnologias na Sociedade**. Lisboa. 28 nov. 2001. Disponível em: https://www.math.tecnico.ulisboa.pt/~lmgal/IDN_2.html. Acesso em: 7 set. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915>. Acesso em: 12 set. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, mai. 2017. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 4 jun. 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>.

MEDEIRO, Martha. **Divã**. Porto Alegre: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

PEREIRA, Clarice Simão. **A contribuição de Michel Young para o currículo**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26827_13912.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 24, 3. ed., p. 38-51, 2000.

PINO, Angel. Técnica e Semiótica na era da informática. **Contrapontos**, Itajaí, n. 2, p. 283-296, 2003.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PUZIREI, A.A. **Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade**, 71, v. 21, 2000b, p. 21-44. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> 2609. Acesso em: 1 ago. 2020.

QUINTANA, Mario. Melhores poemas de Mario Quintana. *In*: CEREJA, William Roberto. COCHAR, Tereza. **Português: Linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2015. p. 1-250.

RAMAL, Andrea. **Desliga o fone que a aula vai começar**. *In*: RAMAL, Andrea. **A escola entre mídias: linguagens e usos/MultiRio**. Rio de Janeiro: MultiRio, 2012. (Coleção MultiRio na Escola; n. 2)

RASHID. **Diário De Bordo**. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/rashid/diario-de-bordo-pt-vi-part-chico-cesar/>. Acesso em 19 de maio de 2021.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REZENDE, Vidotti. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia** (UFMG, Belo Horizonte), v. 9, p. 94-107, 2016.

ROCHA, Marisa Perroni Campos. A questão cidadania na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 40-45, jan./abr. 2000.

ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa**. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), 2007.

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane. . MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões para o ensino da língua portuguesa. *In*: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALATIEL, Tarcísio Francisco Oliveira. **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo da análise linguística sob a visão sociointeracionista**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

SALVI, Luciana Rita Bellincanta. **O sujeito autônomo em Freire: contribuições à educação infantil**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.

SANTAELLA, Lucia.; LEMOS, Renata. **Redes Sociais Digitais: a cognição conectiva do Twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SMITH, Gregory. **Como proteger seus filhos na Internet: um guia para pais e professores**. Tradução de Aداuri Brezolin. Ribeirão Preto: Editora Novo Conceito, 2009.

SILVA, Andréia Kelly Araújo da. **Pensamento, linguagem e aprendizagem: Reflexões sobre a teoria vigotskiana e a formação docente**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8233_7087.pdf. Acesso em: 24 dez. 2019.

SILVA, Danieli de Godoy. **A linguagem na internet na escrita escolar de alunos adolescentes**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_88e630c03c9e9c034cc09a2f7db56eec. Acesso em: 1 nov. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

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

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 11-36.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES** [online]. Campinas: v. 33, n. 89, 2013, p. 51-71. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100004. Acesso em: 1 out. 2020.

STREET, Brian. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**. Florianópolis, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010.

STREET, Brian. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: USP, n. 8, p. 465-488, 2006.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

TIC DOMICÍLIO. Cetic, 2020. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2019. Acesso em: 5 dez. 2019.

TORKANIA, Mariana. Acesso à internet aumenta entre crianças e adolescentes. **Agência Brasil**, 26 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-06/acesso-internet-aumenta-entre-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 5 dez. 2020.

VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 2010.

VIGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1930].

VIGOTSKY, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. SP: Martins Fontes, 1991.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

WERTHEIN, Jorge, A Sociedade da Informação e Seus Desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, mai./ago., p. 71-77, 2000.

WIKIPÉDIA. **Sputinick**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Sputnik_\(ag%C3%Aancia_de_not%C3%ADcias\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Sputnik_(ag%C3%Aancia_de_not%C3%ADcias)). Acesso em: 2 dez. 2019.

YOUNG, Michel. **Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI?** Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 14 set. 2020.

YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 set. 2020.

YOUNG, Michael. Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 53-80, nov. 2002.

APÊNDICE A – Levantamento de Banco de Dados sobre as produções acadêmicas

Quadro 1 – Descritor a priori 1 – Letramento digital

Tipo de produção	Banca de dados	Quantidade
Artigo	Capes	205
Livros	Capes	05
Artigo	Scielo	57
Dissertação	IBICT – BDTD	726
Tese	IBICT – BDTD	141
Total		1.134

Quadro 2 – Descritor a priori 2 – Letramento digital e Vigotski

Tipo de produção	Banca de dados	Quantidade
Artigo	Capes	06
Livros	Capes	00
Artigos	Scielo	00
Dissertação	IBICT – BDTD	19
Tese	IBICT – BDTD	01
Total		26

Quadro 3 – Descritor a priori 3 – Letramento digital e Bakhtin

Tipo de produção	Banca de dados	Quantidade
Artigo	Capes	11
Livros	Capes	02
Artigo	Scielo	00
Dissertação	IBICT –	141

	BDTD	
Tese	IBICT – DTD	16
Total		170

Quadro 4 – Descritor a priori 4 – Linguagem digital

Tipo de produção	Banca de dados	Quantidade
Artigo	Capes	1.132
Livros	Capes	58
Artigos	Scielo	125
Dissertação	IBICT – BDTD	3.198
Tese	IBICT – BDTD	1.240
Total		5.753

Quadro 5 – Descritor a priori 5 – Linguagem digital e Vigotski

Tipo de produção	Banca de dados	Quantidade
Artigo	Capes	07
Livros	Capes	01
Artigo	Scielo	00
Dissertação	IBICT – BDTD	59
Tese	IBICT – BDTD	19
Total		86

Quadro 6 – Descritor a priori 6 – Linguagem digital e Bakhtin

Tipo de produção	Banca de dados	Quantidade
Artigo	Capes	57
Livro	Capes	11

Artigo	Scielo	05
Dissertação	IBICT – BDTD	337
Tese	IBICT – BDTD	104
Total		514

Quadro 7 – Descritor a posteriori 1 - Letramento digital e BNCC

Tipo de produção	Título	Autor(es)	Ano	Banco de dados
Artigo	Trajetórias e Perspectivas da Educação Estatística a partir dos trabalhos apresentados no SIPEM -	Sidnei Silva Santos Geovane Carlos Barbosa Celi Espasandin Lopes	2020	Capes
Artigo	O uso dos portais educacionais no ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos	Flávia Medianeira de Oliveira	2017	Capes
Artigo	Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores	Ângela Francise Fuza Flávia Danielle Sordi Silva Miranda	2019	Scielo
Dissertação	Reportagem audiovisual em foco: letramento além do livro didático	Fabiane Lima Santos	2019	IBICT – BDTD
Dissertação	Práticas de letramento literário no Ensino Fundamental: leitura e interpretação de O Santo e a Porca de Ariano Suassuna	Andrea Cavalcante Monteiro Alves	2019	IBICT – BDTD
Dissertação	A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental	Josélia Pontes Nogueira	2019	IBICT – BDTD
Dissertação	O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista	Tarcísio Francisco Oliveira Salatiel	2019	IBICT – BDTD

Dissertação	A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de língua portuguesa do ensino fundamental e sua relação com os multiletramentos	Raquel Soares Pedonni Silva	2018	IBICT – BDTD
Tese	-	-	-	IBICT – BDTD
Total				08

Quadro 8 - Descritor a posteriori 2 - Letramento digital, Vigotski e BNCC

Tipo de produção	Título	Autor	Ano	Banca de dados
Artigo/Livro	-	-	-	Capes
Artigo	-	-	-	Scielo
Dissertação	-	-	-	IBICT – BDTD
Tese	-	-	-	IBICT – BDTD
Total				00

Quadro 9 – Descritor a posteriori 3 - Letramento digital, Bakhtin e BNCC

Tipo de produção	Título	Autor	Ano	Banca de dados
Artigo/Livro	-	-	-	Capes
Artigo	-	-	-	Scielo
Dissertação	-	-	-	IBICT – BDTD
Tese	-	-	-	IBICT –

				BDTD
Total				00

Quadro 10 – Descritor a posteriori 4 - Linguagem digital e BNCC

Tipo de produção	Título	Autor	Ano	Banca de dados
Artigo	Meme e educação: Entrevista com Adriana Rocha Bruno	Diene Eire de Mello	2019	Capes
Artigo	TDIC na Educação Básica: Perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita	Ana Lúcia Tinoco Cabral Nelci Vieira de Lima Sílvia Albert	2019	SciELO
Dissertação	Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental.	Nathalia Niely Tavares Alves de Melo	2019	IBICT – BDTD
Dissertação	ticas de letramento literário no Ensino Fundamental: leitura e interpretação de O Santo e a Porca de Ariano Suassuna	Andrea Cavalcante Monteiro Alves	2019	IBICT – BDTD
Dissertação	Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem	Lara Roberta Silva Assis	2020	IBICT – BDTD
Dissertação	A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental	Josélia Pontes Nogueira	2019	IBICT – BDTD
Dissertação	O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista	Tarcísio Francisco Oliveira Salatiel	2019	IBICT – BDTD
Tese	-	-	-	IBICT – BDTD
Total				05

Quadro 11 – Descritor a posteriori 5 - Linguagem digital, Vigotski e BNCC

Tipo de produção	Título	Autor	Ano	Banca de dados
Artigo/Livro	-	-	-	Capes
Artigo	-	-	-	Scielo
Dissertação	-	-	-	IBICT – BDTD
Tese	-	-	-	IBICT – BDTD
Total				00

Quadro 12 – Descritor a posteriori 6 - Linguagem digital, Bakhtin e BNCC

Tipo de produção	Título	Autor	Ano	Banca de dados
Artigo/Livro	-	-	-	Capes
Artigo	-	-	-	Scielo
Dissertação	Escrita e reescrita: as relações dialógicas entre ensino e aprendizagem	Lara Roberta Silva Assis	2020	IBICT – BDTD
Dissertação	A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental	Josélia Pontes Nogueira	2019	IBICT – BDTD
Tese	-	-	-	IBICT – BDTD
Total				02