UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI/CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
PPGEDU – MESTRADO E DOUTORADO

JOCÉLIA NUNES ANTUNES

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA LINGUAGEM ESCRITA

FREDERICO WESTPHALEN/RS
2021

JOCÉLIA NUNES ANTUNES

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA LINGUAGEM ESCRITA

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado), Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Dra. Elisabete Cerutti

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2021

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

URI/Câmpus Frederico Westphalen

Direção do Câmpus:

Diretora Geral: Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Dr. Ezequiel Plínio Albarello

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado e Doutorado

Coordenadora: Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina:

Dissertação de Mestrado

Linha de Pesquisa:

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

JOCÉLIA NUNES ANTUNES

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC COMO PROPOSIÇÃO DIDÁTICA NA LINGUAGEM ESCRITA

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado e Doutorado), Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 28 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Elisabete Cerutti (orientadora)

URI/Câmpus de Frederico Westphalen

_____

Prof. Dr. Ivo Dickmann

UNOCHAPECÓ

_____

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

URI/Câmpus de Frederico Westphalen

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir realizar o sonho de concluir o mestrado em Educação e pela dádiva da vida.

Ao meu esposo Anselmo Rodrigues Pereira, pela compreensão e apoio durante o desenvolvimento desta pesquisa, aos meus pais, João Nunes Antunes e Neuraci Pinheiro dos Santos Antunes, meus irmãos, Sebastião Leonardino Nunes Antunes e Leandro José Antunes, por acreditarem na realização dos meus sonhos.

Também agradeço o carinho e as contribuições essenciais da minha professora orientadora, Dra. Elisabete Cerutti, assim como, também, aos professores que integraram a minha banca: Dr. Ivo Dickmann e Dra. Luana Teixeira Porto.

RESUMO

O presente estudo descreve o caminho a percorrido durante a pesquisa destinada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEDU - Mestrado e Doutorado), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (comunidade científica intitulada URI/FW) e a comunidade científica da temática. Esta pesquisa objetivou um estudo investigativo sobre as possibilidades de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco nas linguagens, através do uso de tecnologias digitais, enquanto práticas no Ensino Médio. Delimita-se o recorte da pesquisa como a BNCC no Ensino Médio e algumas alternativas de práticas educativas envolvendo a Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir do uso das tecnologias digitais. Diante do contexto de pandemia do novo Coronavírus (COVID-19) houve algumas mudanças no sistema de Ensino, deixando de ser presencial e passando a ser remoto e híbrido, fazendo-se necessário a compreensão dos alunos e professores sobre essas novas metodologias, para tornar possível a integração de conteúdos nas aulas com o uso das tecnologias digitais. No estado do conhecimento, recorre-se a uma busca para averiguar o que se produziu nas pesquisas e produções acadêmicas nos últimos dez anos, dando maior originalidade e subsídio ao problema de investigação. A pesquisa é compreendida como básica empírica e propõe um método científico de caráter qualitativo, a partir de um estudo descritivo, amparado por uma revisão sistemática de literatura, análise de conteúdo e documental. A análise reflete as teorias e documentos pesquisados no que se refere às tecnologias digitais no Ensino Médio e a implementação da BNCC como proposição de práticas educativas na linguagem escrita, bem como leituras e estudos dos referenciais teóricos de livros e artigos científicos. Sua base teórica, além de estar amparada em referências relacionadas com a cibercultura; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs); a origem da *web*, suas versões e importância na educação, no desenvolvimento da investigação, também se faz um estudo sobre como surgiu a BNCC até ser implementada, especificamente, no Ensino Médio, e como a Língua Portuguesa pode ser trabalhada fazendo uso das tecnologias digitais. Diante disso, essa investigação aponta que é necessário contextualizar o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, de acordo com as competências e habilidades da BNCC, como: interagir em ambientes virtuais para construção de planos de aula com tecnologia, textos em formato digital, formas colaborativas de produção de conteúdo, apresentações em formatos multimídia, diferentes formatos de avaliação, aplicativos e *softwares* educacionais para elaboração de planos de aula com tecnologia. Sendo assim, no decorrer dessa pesquisa, propõem-se alguns planos de aula para o Ensino Médio, levando em consideração as habilidades e competências, objetivos expressos na BNCC a partir do recorte realizado, podendo servir de subsídio para que os professores de Língua Portuguesa possam ter embasamento para suas aulas, tornando os conteúdos interativos e tendo intenções claras de fazer com que os conteúdos e a aprendizagem da Língua Portuguesa se tornem significativas no contexto escolar e social.

Palavras-chaves: BNCC. Tecnologias Digitais. Linguagens. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present study has the function of outlining a path to be followed during the research aimed at the Stricto Sensu Graduate Program in Education (PPGEDU - Masters and Doctorate), of the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões (URI/FW) and the scientific community on the subject. For such, the general objective is to carry out a study seeking to investigate the possibilities of implementing the Common National Curriculum Base (BNCC) with a focus on languages, through the use of digital technologies, as practices in High School. The research outline is delimited as the BNCC in High School and some alternative educational practices involving the Portuguese Language in High School, from the use of digital technologies. In view of the pandemic context of the new coronavirus (COVID-19) there were some changes in the Education system, moving from being face-to-face to being remote and hybrid, making it necessary for students and teachers to understand these new methodologies, to make integration with the contents in the classes is possible with the use of digital technologies. In the state of knowledge, we resorted to a search to find out what has been produced in research and academic production in the last ten years, in order to give greater originality and subsidy to the research problem. The research is understood as basic empirical and proposes a scientific method of qualitative character, based on a descriptive study, supported by a systematic literature review, content and document analysis. The analysis reflected the researched theories and documents regarding digital technologies in High School and the implementation of the BNCC as a proposition for innovation in written language, as well as readings and studies of theoretical references contained in books and scientific articles. Its theoretical basis, in addition to being supported by references related to cyberculture; Digital Information and Communication Technologies (TDICs); the origin of the web, its versions and importance in education, in the development of the investigation a study was carried out on how the BNCC emerged until it was implemented, specifically, in high school and how the Portuguese language can be worked using digital technologies. Therefore, this investigation pointed out that it is necessary to contextualize the use of digital technologies in the teaching of Portuguese Language in High School, according to the competences and abilities of BNCC, such as: interacting in virtual environments to build lesson plans with technology, texts in digital format, collaborative forms of content production, presentations in multimedia formats, different assessment formats, educational applications and software for preparing lesson plans with technology. Thus, in the course of this research, some lesson plans for high school are proposed, taking into account the skills and competences, objectives expressed in the BNCC from the cut made, which may serve as a subsidy for Portuguese language teachers to be able to having a foundation for their classes, making the contents interactive and having clear intentions of making the contents and learning of the Portuguese language meaningful in the school and social context.

Keywords: BNCC. Digital Technologies. Languages. High school.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações;
CEB	Câmara de Educação Básica;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais;
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MEC	Ministério da Educação;
OFCM	Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos;
PNE	Plano Nacional de Educação;
TDICs	Tecnologias Digitais da informação e Comunicação;
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões;
WEB	A *World Wide Web* (em inglês: *WWW*, *A Web*) designa um sistema de documentos em hipermídia (ou hipermédia) que são interligados e executados na *Internet*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resultados para "Ensino Médio e TDCIs”.....21
Figura 2 – Resultados para “Linguagens BNCC” e “Práticas Pedagógicas e BNCC”.....22
Figura 3 – Construção e versões de produção da BNCC 38
Figura 4 – Estrutura da BNCC no Ensino Médio.....40
Figura 5 – Ensino Médio e TDCIS.....57
Figura 6 – Linguagens e BNCC 58
Figura 7 – Práticas pedagógicas e BNCC.....58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo qualitativo das investigações 22
Quadro 2 – Especificidades da Língua Portuguesa e Objetivos na BNCC 44
Quadro 3 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC 61
Quadro 4 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC 63
Quadro 5 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC 64
Quadro 6 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC 66
Quadro 7 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC 68
Quadro 8 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC 69

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO 11
1.1 Compreendendo os motivos do estudo 14
1.2 Contextualizando os motivos do estudo 16
1.3 As evidências acerca das Tecnologias Digitais no Ensino Médio diante da literatura 20
2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO 24
2.1 A origem da web, suas versões e importância na educação 24
2.1.1 *Web* 1.0 – Os carrinhos de compras e a web estática 25
2.1.2 *Web* 2.0 – A redação e participação na *Web* 26
2.1.3 *Web* 3.0 – A *web* semântica de execução 27
2.1.4 *Web* 4.0 – *Web* móvel 28
2.2 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o contexto educacional 30
3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA CONFIGURAÇÃO NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS 35
3.1 Contexto histórico da BNCC 36
3.2 Saberes inerentes à tecnologia proposta pela BNCC 41
3.3 Os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa 51
4 A PESQUISA E SUA INTERFACE COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO A LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS 53
4.1 Concepção de Pesquisa 53
4.2 O desenho metodológico da pesquisa 56
4.3 Análise e proposição metodológica das fontes pesquisadas 59
4.3.1 Plano de aula 01 – 1º ano do Ensino Médio – BNCC 61
4.3.2 Plano de aula 02 – 1º ano do Ensino Médio – BNCC 63
4.3.3 Plano de aula 01 – 2º ano do Ensino Médio – BNCC 64
4.3.4 Plano de aula 02 – 2º ano do Ensino Médio – BNCC 66
4.3.5 Plano de aula 01 – 3º ano do Ensino Médio – BNCC 67
4.3.6 Plano de aula 02 – 3º ano do Ensino Médio – BNCC 69
CONCLUSÕES 75
REFERÊNCIAS 79

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Este estudo tem a função de descrever o caminho percorrido durante uma investigação, fruto da linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), bem como para comunidade escolar e científica.

O estudo parte do desejo de investigar como vem acontecendo o uso das tecnologias digitais no Ensino Médio e como implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através de práticas pedagógicas na área de Linguagens. Através das experiências adquiridas ao longo dos anos no Ensino Médio, em uma escola pública, a curiosidade de pesquisar e aprimorar os conhecimentos teóricos e práticos se mostram sempre presentes para a pesquisadora. Buscando a contextualização da origem das tecnologias no Ensino Médio e, ao mesmo tempo, aproximando professor-aluno para que ocorra uma fácil aquisição do conteúdo, a intenção de pesquisa foca nas novas linguagens na vida dos jovens, que poderão aprimorar esse mecanismo e introduzi-lo em seu contexto.

A partir de diálogos com docentes, através de observações com relação às práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e, consequentemente, o estudo da implementação das tecnologias digitais no Ensino Médio, percebe-se a necessidade de um aprofundamento teórico e prático com relação à proposta da BNCC sobre a maneira de se tratar as linguagens. Por intermédio da experiência evidenciada, entende-se que o uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar é indispensável, já que elas estão presentes em todos os ambientes.

Diante do que foi exposto anteriormente, as práticas educativas em sala de aula mostram-se necessárias, haja vista que, na contemporaneidade, há um grande arsenal de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) capaz de suprir algumas dificuldades discentes que se mantêm recorrentes a cada ano letivo. As TDICs têm afetado todos os campos da vida humana através da sua evolução e importância nas relações sociais. Acompanhar essa evolução e importância se tornou uma necessidade e um desafio. Para viver em sociedade é fundamental compreender o movimento e as forças que atuam nesta sociedade, produzindo elementos para a sua manutenção e/ou transformação. Por outro lado, acompanhar o movimento de transformação provocado pelas tecnologias tem se tornado um grande desafio para todos, especialmente para a área de educação (GENEROSO et al., 2013).

Nesse sentido, este estudo versa sobre as Tecnologias Digitais no Ensino Médio: a implementação da BNCC como proposição de práticas educativas na linguagem escrita. Cabe

ressaltar que o objetivo é investigar as possibilidades de implementação da BNCC com foco nas linguagens, através do uso de tecnologias digitais enquanto práticas no Ensino Médio. Para tal, este estudo tem como norteadores os seguintes objetivos específicos:

a) reunir os conceitos de tecnologias digitais e de práticas educativas na educação existentes para dar o suporte teórico que se faz necessário durante o desenvolvimento do estudo;

b) identificar como a BNCC pode contribuir com a adoção de tecnologias digitais na abordagem de metodologias de ensino da linguagem escrita, dando um maior enfoque no Ensino Médio;

c) verificar como estratégias didáticas com tecnologias digitais podem diversificar as práticas metodológicas de ensino da linguagem escrita no Ensino Médio.

A questão que motivou a pesquisar está em saber "como as TDICs podem ser implementadas no Ensino Médio, levando em consideração as orientações da BNCC, dentro de uma perspectiva de práticas pedagógicas diversificadas das metodologias de ensino da linguagem escrita?", uma vez que as práticas digitais são utilizadas no âmbito da educação por meio das TDICs, além de expansão de tais práticas e suas contribuições para técnicas de escritas de linguagem propostas na BNCC.

Primeiramente, esta pesquisa trata do estado do conhecimento, representado por trabalhos e referências produzidos na área, verificados por meio de uma pesquisa no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na sequência, o capítulo 1 traz um estudo prévio sobre as questões da educação e tecnologia, focadas em Lévy (2008). No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, busca-se compreender como as tecnologias digitais são fundamentais no contexto educacional.

No capítulo 2, analisa-se como a BNCC (BRASIL, 2017) tem se reportado às tecnologias digitais no Ensino Médio, tendo como foco a proposição de práticas pedagógicas relacionadas à linguagem escrita. Além da BNCC, que servirá como embasamento teórico, outros autores especialistas nesse contexto da linguagem escrita são utilizados. No capítulo 3, verifica-se como as estratégias didáticas com as tecnologias digitais podem ser utilizadas nas práticas educativas da linguagem e, ao mesmo tempo, buscando uma contextualização de como as tecnologias podem servir de instrumento didático no Ensino Médio.

Frente às questões evidenciadas, no capítulo 4, encerra-se essa proposta e se descreve, detalhadamente, a metodologia aplicada durante esta dissertação de Mestrado, a qual foi desenvolvida seguindo um cronograma. Vale também ressaltar que, nesta parte do texto, apontam-se as principais técnicas para coleta e análise de dados, ressaltando, inclusive, a ferramenta utilizada para a organização do que foi coletado. A partir desse contexto, são

elaboradas duas atividades para cada ano do Ensino Médio, dentro da temática proposta pela TDIC e de acordo com o quadro das competências e habilidades de Língua Portuguesa listado, conforme as etapas declaradas para a realização deste estudo. Finaliza-se esta pesquisa com as considerações finais, que, além de revisitar cada capítulo, observa os principais achados e sugere trabalhos futuros e, em seguida, apresentam-se as referências.

Com relação ao estado do conhecimento, buscou-se verificar as pesquisas que foram produzidas em nosso país, tendo como foco as Tecnologias no Ensino Médio e a implementação da BNCC como proposição de práticas educativas na/para a escrita. Procurou-se, ainda, não direcionar a área do conhecimento, pois os dados seriam significativamente limitados. Através de algumas referências bibliográficas, enfatizou-se como as tecnologias digitais e a linguagem escrita podem ser utilizadas no contexto escolar, tornando o trabalho significativo e compreendendo que a apropriação da linguagem escrita é eficaz no cotidiano de todos, independentemente do meio em que vivem.

Este estudo evidencia a tecnologia através da *Internet*, que se tornou indispensável, servindo como uma alternativa no contexto educacional, com a chegada do novo Coronavírus no Brasil, em março de 2020. No Brasil e em outros países, ocorreu o fechamento de muitos setores, entre eles a educação. Muitas crianças, jovens e adultos ficaram sem aulas presenciais, então, houve a necessidade de aderir a novas formas de ensinar e aprender, fazendo o uso das tecnologias digitais em várias instituições de ensino.

Tendo em vista o atual momento da pandemia do COVID-19 no mundo e no Brasil, foi preciso aderir ao ensino remoto e híbrido, para isso, houve a necessidade de compreender o conceito de ambos. No entanto, muitos professores e estudantes tiveram que se adequar às aulas a distância e serem criativos a fim de dar sequência às atividades escolares, fazendo uso de diversos recursos tecnológicos disponíveis.

O Ensino Remoto, atualmente utilizado em caráter emergencial no Brasil, assemelha-se a EaD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial (COSTA, R., 2020). As aulas remotas são realizadas em tempo real, seguindo os mesmos horários das aulas presenciais, todas as disciplinas são ministradas cotidianamente pelos docentes, seguindo o calendário do plano de ensino e a carga horária das instituições de ensinos.

Dada a importância do atual momento de pandemia da COVID-19 no mundo e no Brasil, foi preciso aderir ao ensino remoto e híbrido. Assim, é preciso compreender o conceito de ambos. Muitos professores e estudantes tiveram que se adequar às aulas a distância e serem criativos para dar sequência às atividades escolares, fazendo uso de diversos recursos

tecnológicos disponíveis. Partindo desse pressuposto, o uso das ferramentas tecnológicas na educação é uma nova forma de ensino e serve como subsídio de comunicação entre professores e alunos para interagirem com os conteúdos, tendo em mente as habilidades e competências da BNCC.

1.1 Compreendendo os motivos do estudo

Os motivos da escolha por essa pesquisa têm por base o anseio da pesquisadora em aperfeiçoar a carreira docente como pedagoga e professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio, sendo a realização de um sonho. Também, pelo desejo de analisar, colaborar e propor práticas educativas com as diversas tecnologias e linguagens, que podem auxiliar no contexto educacional, seja no âmbito acadêmico ou no contexto escolar e social, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Nas graduações cursadas pela pesquisadora, sempre houve interesse pelas áreas de Pedagogia e Letras em Literaturas e Estudo de Linguagem. Seguindo a relevância sobre esses temas importantes, os trabalhos de conclusões de cursos foram pesquisas de campo e observação participante, voltadas para a área de linguagens. Partindo desse contexto, surgiu a conveniência de continuar os estudos, iniciando o Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, tendo como área de concentração Educação e linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias.

O Mestrado veio para completar a vida docente da pesquisadora, posto que teve como objetivo o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, aprimorando a aprendizagem, a partir de diferentes enfoques e abordagens teóricas, compreendendo e refletindo sobre as tecnologias digitais no contexto escolar, que se tornaram ainda mais importantes após a implantação da BNCC no Ensino Médio. Essa pesquisa contribui com a formação docente e com o crescimento profissional da pesquisadora, oportunizando conhecimentos voltados à origem da BNCC, Metodologias Ativas e como a Língua Portuguesa pode ser trabalhada de forma significativa, fazendo o uso das tecnologias digitais e diversificando as práticas educativas referentes à linguagem e escrita.

As experiências da formação acadêmica e da atuação profissional da pesquisadora fizeram com que fosse possível vislumbrar um maior aporte teórico para a condução de uma pesquisa na área educacional. Soma-se a isso a escolha por ser professora do Estado do Mato Grosso, que é a realização de um sonho, e impulsionou a ser pesquisadora em educação, tendo como área de concentração a área de linguagens, por isso pretende-se desenvolver um trabalho

significativo no contexto educacional, envolvendo os Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, a partir de subsídios teóricos contextualizados com a prática, que podem servir de instrumentos didáticos no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio, atuando como alternativas no trabalho pedagógico, apontando diversas metodologias que podem ajudar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando o trabalho significativo e compreendendo que a apropriação das novas linguagens tecnológicas é subsídio eficaz no contexto escolar.

A relevância desse estudo e o aprimoramento dessa pesquisa está em perceber que o uso das tecnologias, no cotidiano escolar, é imprescindível. Elas estão presentes em todos os ambientes, sejam econômicos ou sociais, no âmbito educacional não tem sido diferente.

Desse modo, concorda-se com Assolini e Lastória (2013, p. 11) quando destacam que "o conhecimento e a convivência com diferentes linguagens são condições basilares para a construção de propostas pedagógicas que possam, de fato, contribuir para a formação de sujeitos capazes de entendê-las, interpretá-las e compreendê-las". Ainda nesse viés, complementam que "por meio de propostas pedagógicas fundamentadas e inovadoras, consideramos essencial oportunizar aos educandos o exercício da desconfiança e a produção de diferentes sentidos diante de diferentes linguagens, com base em sua memória de sentidos e nível de letramento." (ASSOLINI; LASTÓRIA, 2013, p. 11).

No decorrer da pesquisa, analisam-se os novos instrumentos de aprendizagem, que servem como meios de aproximar o professor do aluno para que ocorra uma melhor aquisição do conteúdo, a percepção que o educar deve ter influência das novas linguagens na vida dos jovens, que poderão se apropriar desses mecanismos e introduzi-los em seu contexto didático.

Partindo dessa constatação, como mediadores do conhecimento, é preciso valorizar as aulas com metodologias de expressividades para os alunos, fazendo com que ele tenha visão de mundo e se tornem sujeitos ativos nas linguagens, valorizando suas experiências cotidianas, dialogando e enriquecendo seus conhecimentos a partir das diversas tecnologias e linguagens, para que comecem a interagir com os meios de comunicação presentes no cotidiano.

Dessa forma, torna-se fundamental a reflexão, levando o docente a repensar o processo do qual participa dentro da escola, para que consiga visualizar a tecnologia como uma ajuda e utilizá-la de forma consistente. De acordo com Moran (2000), "não precisaremos abandonar as formas já conhecidas das tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. Iremos utilizá-las como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente", assim, "haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual." (MORAN, 2000, p. 56).

Desta maneira, pensar em uma Educação em Rede, a partir do cotidiano desses alunos, das linguagens tecnológicas e apropriação delas de modo que proporcione uma formação para atuação nesse novo espaço virtual de forma protagonista, ativa e crítica, pode gerar bons frutos no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Acredita-se que a contextualização dos conteúdos e as linguagens tecnológicas que vem surgindo não são barreiras para o desenvolvimento de práticas educativas, podendo se mostrar a serviço da compreensão sociocultural, buscando e resgatando as linguagens diversificas, independente dos contextos formais e não-formais. É por meio das linguagens que acontece a comunicamos e a inovação se faz necessária, pois, em sala de aula, depara-se com alunos diversificados em seu intelecto, maneira de viver, personalidades e formas de aprender.

Dessa maneira, não se pode acomodar para esses fatores que, certamente, influenciam nas aprendizagens desses jovens, é essencial que os profissionais se tornem organizadores da aprendizagem da criança, propiciando o desenvolvimento da sua autonomia. As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas, todavia, não se esgotam aí.

1.2 Contextualizando os motivos do estudo

"Educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano" (FREIRE, 1987, p. 32). É através de algo que é significativo que aprendemos, quando é do interesse e faz parte do projeto de vida de cada um. O sujeito não aprende nada que não seja importante para sua vida. Desse modo, gestores e educadores podem impor, mas o aluno não irá aprender se não for significativo para ele. Consciente dessa realidade, o objetivo deste estudo é investigar as possibilidades de implementação da BNCC (BRASIL, 2017), com foco nas linguagens para construção das tecnologias digitais enquanto práticas no Ensino Médio.

Na educação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação estão recebendo atenção e, definitivamente, passaram a fazer parte das práticas docentes, essa nova realidade é de extrema importância a fim de desenvolver aprendizagens realmente significativas. Ainda, auxiliam aos professores na execução de metodologias de ensino ativas, ordenando processo de ensino-aprendizagem e realidade dos estudantes, tal ordenamento possibilitará despertar o interesse e engajamento dos discentes em todas as etapas da Educação Básica.

De acordo com Pérez Gómes (2015), a atual realidade da sociedade remete a um mesmo grau de importância para as práticas de ensino tradicionais e para a metodologia que faz uso de tecnologias digitais. Dentro desta consideração, o autor faz a seguinte menção:

> Aprender a “linguagem da tela”, das “tecnologias da interrupção” chega a ser tão necessário como a alfabetização relacionada com a leitura e a escrita verbais. Consequentemente, preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (PÉREZ GÓMES, 2015, p. 21).

O aluno, ao sentir prazer em ir à escola, assim como para aprender. Diante deste pressuposto, qual é a função do docente? Precisa tornar-se um profissional organizador da aprendizagem da criança, propiciando o desenvolvimento da sua autonomia. Os motivos que tornam as tecnologias e recursos digitais essências dentro do processo de ensino/aprendizagem e, por isso, precisam fazer-se presentes no dia a dia escolar, contudo, não se encerram aqui.

Dentro do processo educacional atual, o aspecto que o ensino possui delimita-se como um ensinamento passo a passo de como o aluno pode ajudar a si mesmo. Esta maneira, na verdade, desperta, no educador, a necessidade de se aprimorar sempre, buscando novas formas de adaptar as mudanças impostas pelo decorrer do tempo. Consoante Pérez Gómes (2015), o que é visto como mudança forçada da metodologia de ensino adotada pelos docentes, deve ser considerada como uma inovação do processo de ensino, na qual se busca uma transição capaz de envolver os discentes dentro de todo o processo de ensino.

Percebe-se que a educação do século XXI necessita ser encarada, pelos educadores e educandos, como um direito ao acesso e conhecimento de novas tecnologias, troca de experiências e linguagens. Profissionais da Educação, atualmente, têm o papel de ajudar a formar pessoas ativas, capazes de viver no mundo da imagem e transformação, sendo sujeitos da construção do seu próprio conhecimento, utilizando a linguagem audiovisual como forma de desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de raciocinar.

Nesse contexto, justifica-se a relevância deste estudo a partir da experiência da pesquisadora como educadora, por perceber a importância do uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Muitos gestores e professores ainda visualizam estes recursos sem metodologia propícia e eficaz, que gere aprendizagem, não as integrando ao seu cotidiano, quando deveriam reconfigurar a prática pedagógica, respondendo às novas demandas da sala de aula.

Com a implementação das políticas educacionais, as práticas educativas tecnológicas, as crescentes exigências e os inesperados desafios do mundo atual, torna-se natural que as pessoas vejam o mundo com um novo olhar, além disso, os sistemas de ensino, acabam por influenciar o fazer pedagógico dos professores. De acordo com Gadotti (2005, p. 16):

> As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social se tornaram educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar fora das escolas a informação disponível nas redes de computadores interligados a serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos.

Ao considerar que se vive uma época de globalização, tanto da economia, quanto das tecnologias e informações, as quais refletem diretamente na cultura e na sociedade, a escola não pode ficar excluída desta realidade, carecendo apropriar-se dos avanços tecnológicos e incorporá-los à prática educativa.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular:

> contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagens variados – e de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais – ou seja, para o desenvolvimento de competências e compreensão é relevante o uso e a criação de TDICs em diversas práticas sociais. (BRASIL, 2017, s/p).

Nessa ótica, a linguagem está presente em todos os contextos, até mesmo antes dos indivíduos interagirem com o mundo letrado.

Partindo desse prisma, quando o indivíduo começa a frequentar o ambiente escolar, desenvolve o espaço comunicativo, o que exige dele mais desenvoltura, por meio da apropriação da fala, da escrita e das diversas formas de linguagem para poder compreender o mundo. Conforme Silva, Azevedo e Siqueira (2016, p. 1),

> [...] vale ressaltar a importância da educação para o processo de aquisição de autonomia linguística e da linguagem como ferramenta impulsionadora para se adquirir uma aprendizagem significativa. Assim, se um indivíduo consegue fazer uso da linguagem de forma adequada, possibilitando a comunicação entre ele e os demais a sua volta, consequentemente a aprendizagem será conquistada com maior facilidade.

Conforme Martín-Barbero (2000 apud SILVA; AZEVEDO; SIQUEIRA, 2016, p. 1-2), “o cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam [...]”. Logo, mostra-se de grande relevância buscar uma inovação das metodologias de ensino educacionais atualmente vigentes. Isso porque as escolas não podem ter uma postura de apenas manter uma

estabilidade dentro da sociedade, mas sim buscar a superação de uma imagem que prioriza as classes mais altas e adotar uma postura que oferece o ensino para todas as classes.

No contexto contemporâneo global, diversas mudanças têm acontecido em um curto espaço de tempo (LÉVY, 1993), como a imaginação, que se enriquece com as simulações; como a percepção, que se amplifica com os sensores digitais, as realidades virtuais. Chartier (1994) considera o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que altera fundamentalmente a relação do leitor com a obra, as maneiras de ler e os processos cognitivos:

> Se abrem possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contiguidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe à livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação delongo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. Essas mutações comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais. (CHARTIER, 1994, p. 100-101).

Em uma visão geral, Lévy (2009) discute as características distintivas do ciberespaço e da cibercultura do ponto de vista antropológico, filosófico, cultural e sociológico. Um otimista sobre o potencial futuro do ciberespaço, ele argumenta eloquentemente que a tecnologia – e especificamente a infraestrutura do ciberespaço, a *Internet* – pode ter um efeito transformador na sociedade global. Algumas das questões que ele aborda são novas formas de arte; mudanças nas relações com o conhecimento, educação e treinamento, a preservação das diferenças linguísticas e culturais, o surgimento e as implicações da inteligência coletiva, os problemas da exclusão social e o impacto das novas tecnologias na cidade e na democracia em geral (LÉVY, 2009).

Chartier (1994) examina os diferentes sistemas necessários para regular o mundo da escrita ao longo dos séculos, desde o registro de títulos até a classificação das obras. O mundo moderno, argumenta, herdou diretamente os produtos desse trabalho: o princípio básico de se referir a textos, o sonho de uma biblioteca universal, real ou imaginária, contendo todas as obras já escritas e o surgimento de uma nova definição de livro, levando a algumas das inovações que transformaram a relação do leitor com o texto.

Ainda hoje, o termo “letramento” é interpretado, por muitas pessoas, como se referindo à leitura e, mais particularmente, à aprendizagem da leitura por crianças pequenas. Entretanto, a questão de como as crianças aprendem a ler tem sido altamente contestada e esses debates possuem implicações em como a alfabetização de adultos é concebida. A distinção entre um foco nos princípios fonéticos, por um lado, e na leitura para o significado por outro, leva a um

entendimento dos desafios que a leitura proporciona dentro das metodologias de ensino de linguagem atualmente adotadas (TFOUNI, 1995).

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. Nesse viés, a escola dever permitir ao aluno:

> 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, s/p).

Diante disto, o MEC ressalta que se mostra prudente a observância que a aplicação das práticas educativas tecnológicas desenvolvidas para as metodologias da educação não deve possuir simplesmente um objetivo de proporcionar o aprendizado ou tornar o ensino mais atrativo para os alunos. Essas tecnologias devem ser aplicadas como formas de se inovar as formas como os alunos buscam a construção de seus conhecimentos, tendo como principal ferramenta a utilização das TDICs (BRASIL, 2020).

1.3 As evidências acerca das Tecnologias Digitais no Ensino Médio diante da literatura

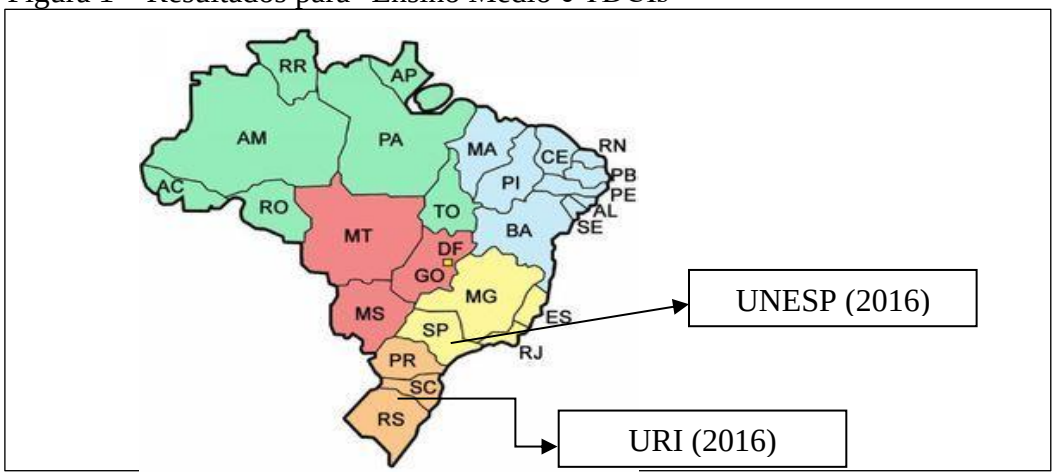
O presente estudo, a partir do estado do conhecimento, apresenta o que está sendo produzido no Brasil acerca das Tecnologias Digitais no Ensino Médio e a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) como proposições práticas educativas. Destaca-se que algumas nomenclaturas causam opiniões divergentes entre os pesquisadores, pois, uma vez que se utiliza somente uma fonte de dados, alguns professores entendem que é mais conveniente chamar de "levantamento de produções acadêmicas", ao invés de "estado do conhecimento" ou "estado da arte".

Para o levantamento da produção científica a propósito das TDICs no Ensino Médio, utiliza-se como metodologia uma análise bibliográfica e documental, disponibilizando resultados de análise qualitativa, efetuada no *site* do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante o mês de janeiro de 2020. Gil (2002, p. 44) assevera que "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Para o acesso ao banco de dados, além da URL inserida em navegador para *internet* (*Google Chrome*), foram utilizados três descritores, “Ensino Médio e TDICs”, “Linguagens e BNCC” e “Práticas Pedagógicas e BNCC”. As observações para análise quanti-qualitativa se detiveram, basicamente, em informações como tipo de trabalho (Mestrado, Mestrado Profissional ou Doutorado) e o ano, que variou de 2003 a 2017, já que se trata de um tema significativo no contexto educacional e demais ambientes.

Em concordância com o resultado da pesquisa de dados da CAPES, esclarece-se que, em relação ao descritor “Ensino Médio e TDICs”, obteve-se o acesso a 2 pesquisas, sendo uma de Mestrado e outra de Doutorado. As pesquisas foram desenvolvidas em áreas de Educação em instituições brasileiras, assim identificadas: Universidade Regional Integrada das Missões (URI) e Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), no ano de 2016, conforme se verifica na figura abaixo.

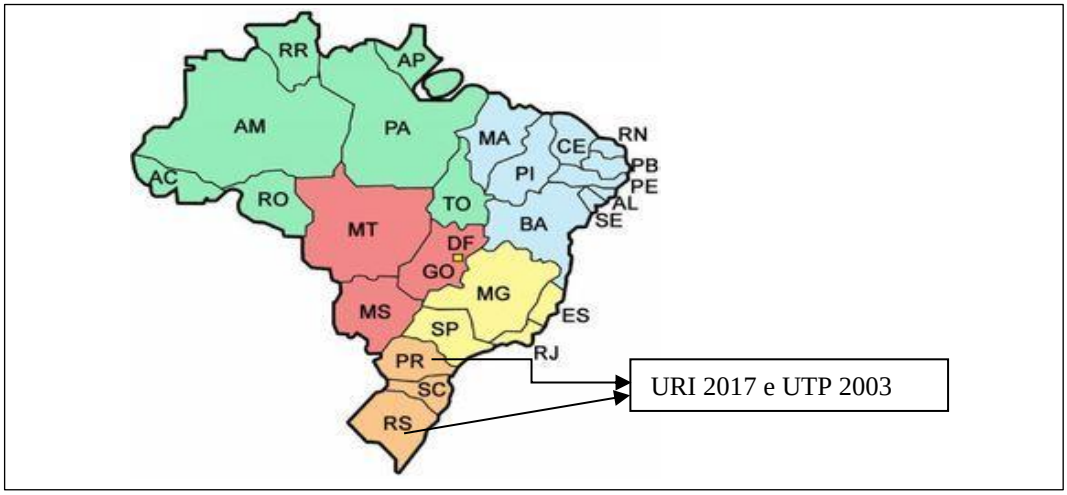
Figura 1 – Resultados para "Ensino Médio e TDCIs”



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com relação ao segundo descritor – “Linguagens e BNCC”, há apenas dois trabalhos de mestrado publicados, apresentados pelas seguintes universidades: um da Universidade Regional Integrada das Missões (URI), no ano de 2017 e o outro da Universidade de Tuiti do Paraná (UTP), em 2003. Conforme pesquisas envolvendo o terceiro descritor, “Práticas Pedagógicas e BNCC”, houve apenas uma pesquisa oriunda da Universidade Regional Integrada das Missões (URI), desenvolvida no ano de 2017.

Figura 2 – Resultados para “Linguagens BNCC” e “Práticas Pedagógicas e BNCC”



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

No quadro a seguir, estão relacionadas as informações relativas ao título, autoria, ano, palavras-chave, programa e instituição em que foram realizadas as pesquisas resultantes da busca no *site* da CAPES.

Quadro 1 – Demonstrativo qualitativo das investigações

TÍTULO	AUTORIA	ANO	PALAVRAS-CHAVE	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO
A contribuição dos recursos das TDICs no processo de ensinar e aprender	Manoelle Silveira Duarte	2016	Educação; Ensino Médio; TDICS; mediação docente.	Mestrado em Educação	URI
Uma análise do ensino de língua inglesa por meio do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação	Jean Custodio de Lima	2016	Ensino de li. TDICS. Abordagem comunicativa.	Doutorado em Educação	UNESP
A leitura e a base nacional comum curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais	Minéia Carine Huber	2017	Educação; leitura; estudos culturais; BNCC.	Mestrado em Letras Instituição de Ensino	URI
A construção do sentido em interfaces web que utilizam tecnologia multimídia: o website mycity.com	William Sade Junior	2003	Hipermídia; comunicação; linguagens; interação; tecnologia.	Mestrado em Comunicação e Linguagens	UTP
A ação pedagógica no contexto cibercultural: da ambiência do aluno à prática do professor	Ana Paula Baldo	2016	Ambiência em tecnologias; práticas pedagógicas; aprendizagem	Mestrado em Educação	URI

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com o quadro acima, a análise qualitativa das investigações constatou que no período de 2003 a 2017 foram encontradas apenas cinco pesquisas relacionadas às questões de tecnologias digitais, e, três desses estudos, realizados na URI, os quais estão relacionados com a proposta de pesquisa em desenvolvimento.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO

Como esta pesquisa objetiva investigar as possibilidades de implementação da BNCC com foco nas linguagens para construção das tecnologias digitais enquanto práticas no Ensino Médio, buscando compreender o conceito de tecnologias digitais e de práticas pedagógicas para educação, analisando como a Base Nacional Comum Curricular tem se reportado às tecnologias digitais com foco no Ensino Médio, para alcançar o propósito, foi possível fazer um percurso pela história da origem da *web* e sua evolução ao longo do tempo até o momento que ela passa a ser importante no contexto educacional. Sendo assim, segue a importância da *web* e as definições de cada uma delas.

2.1 A origem da web, suas versões e importância na educação

A necessidade de entender sobre a origem da *web* faz refletir o quanto a tecnologia digital se mostra importante e eficiente dentro das políticas públicas para a educação. Diante dessa questão, a *web* é uma das ferramentas para que os conteúdos se tornem significativos no contexto escolar e social, fazendo-se necessário compreender a história da *web*, suas versões e a relevância para educação.

Quando as primeiras famílias e empresas instalaram seus próprios sistemas telefônicos, o mundo, de repente, ficou muito mais próximo. Naquela época, tinha-se que estar conectado à outra linha, por meio de uma central telefônica, para ligar para alguém. Cada telefone tinha seu próprio endereço fixo, de modo que os funcionários dos sistemas de comutação podiam conectar os plugues uns aos outros (KENSKI, 2012).

Naquele tempo, as universidades e instituições de pesquisa queriam trocar informações com mais rapidez e eficiência, ainda havia *mainframes* que enchiam salas inteiras. Assim, a primeira *Internet* emergiu da rede desses *mainframes*. O fato de ter um propósito puramente militar é apenas uma lenda (SCHNEIDER, 2013). Cada nível parece distanciar o usuário das contingências materiais e técnicas, para trazer transparência nas trocas e se abrir para novas funcionalidades. E, como a função cria o órgão, ela muda profundamente toda a sociedade (CARDOSO, 2011).

Na *Web* 0, a *Internet,* foi criada oficialmente em 1989, com uma proposta de Tim Berners-Lee, um cientista da computação que trabalhava na Organização Europeia para Pesquisa Nuclear (CERN). Ele propôs uma rede de computadores aberta para manter o controle das pesquisas no CERN (KENSKI, 2012). Implementou a primeira comunicação bem-sucedida

entre um navegador da *web* e um servidor via *Internet* no ano seguinte. Começando com aquele primeiro *site* em 1991, o *World Wide Web Project*, Berners-Lees pressionou professores, alunos, programadores de computador e entusiastas da *Internet* para criar mais navegadores e servidores para a *Internet* (SOUZA; ALVARENGA, 2004). Com relação à primeira implementação de comunicação, fica explícito o avanço da *web* e sua importância em vários contextos, especificamente para a educação.

2.1.1 *Web* 1.0 – Os carrinhos de compras e a web estática

Em 1989, Tim Burners-Lee sugeriu a criação de um espaço de hipertexto global, no qual qualquer informação acessível pela rede seria referida por um único Identificador Universal de Documento (UDI). O sonho da *web* era criar um espaço comum de informação no qual as pessoas se comunicassem compartilhando informações (SCHNEIDER, 2013).

A *Web* 1.0 era, especialmente, uma *web* somente de leitura, estática e um tanto monodirecional. As empresas podiam fornecer catálogos ou brochuras para apresentar suas produções usando a *web* e as pessoas podiam lê-los e entrar em contato com seus representantes. Na verdade, os catálogos e brochuras eram anúncios semelhantes em jornais e revistas e a maioria dos proprietários de *sites* de comércio eletrônico utilizava aplicativos de carrinho de compras em diferentes formas e formatos (SCHNEIDER, 2013).

Os *sites* incluíam páginas *Hyper Text Markup Language* (HTML) estáticas que não eram atualizadas com frequência. O principal objetivo dos *sites* era divulgar as informações para qualquer pessoa, a qualquer momento e estabelecer uma presença *on-line*. Não eram interativos e, na verdade, eram como brochuras. Usuários e visitantes desses *sites* só podiam visitá-los sem nenhum impacto ou contribuição e a estrutura de *links* era muito fraca. Os protocolos principais da *web* 1.0 eram *Hypertext Transfer Protocol* (HTTP), HTML e *Uniform Resource Locator* (URL) (KENSKI, 2012).

A *Web* 1.0 foi desenvolvida durante o século 20 e esta era a rede básica. Na *Web* 1.0, os usuários estavam limitados a consumir conteúdo estático e não podiam fazer *upload* de nada novo para a rede. Assim, na *web* 1.0 tudo era tratado pelo *Webmaster* (CARDOSO, 2011). A *Web* 1.0 fazia com que os computadores se comunicassem, replicando o que já existiam o nível dos conteúdos e da dinâmica, permanecendo na difusão de uma pessoa para várias. Podia ser a simples transposição de um catálogo de produtos em um site comercial (SOUZA; ALVARENGA, 2004).

2.1.2 *Web* 2.0 – A redação e participação na *Web*

A *Web* 2.0, desenvolvida por volta da primeira década deste século, foi uma evolução importante, tornou-se um fenômeno social com milhões de usuários trocando ideias e conteúdo em fóruns, *blog*s ou redes sociais. A *Web* 1.0 passou por um processo de aceitação social relativamente lenta, mas a *web* 2.0 surgiu de forma poderosa, atingindo centenas de milhões de usuários em todo o mundo. Com a *web* 2.0, a *Internet* se tornou um fenômeno global (KENSKI, 2012).

O termo *web* 2.0 foi oficialmente definido em 2004, por Dale Dougherty, vice-presidente da O'Reilly Media, em uma sessão de *brainstorming* de conferência entre *O'Reilly* e *Media Live International*. Tim O'Reilly define a *web* 2.0, em seu *site*, da seguinte maneira: a *Web* 2.0 é a revolução dos negócios na indústria de informática causada pela mudança para a *internet* como plataforma e uma tentativa de entender as regras para o sucesso dessa nova plataforma. A principal dessas regras é esta: crie aplicativos que aproveitem os efeitos da rede para melhorar à medida que mais pessoas os usam (SCHNEIDER, 2013).

A *Web* 2.0 também é conhecida como *web* da sabedoria, *web* centrada nas pessoas, *web* participativa e *web* de leitura e escrita. Com a leitura e a escrita, a *web* pode se tornar bidirecional. A *Web* 2.0 é uma plataforma na qual os usuários podem deixar muitos dos controles aos quais estavam acostumados na *Web* 1.0. Em outras palavras, esses usuários têm mais interação com menos controle. A *Web* 2.0 não é apenas uma nova versão da *web* 1.0; possui *design* flexível, reutilização criativa, atualizações, criação e modificação de conteúdo colaborativo. Uma das características marcantes da *web* 2.0 é apoiar a colaboração e ajudar a reunir inteligência coletiva.

Enquanto A *Web* 1.0 era a *Internet* somente para leitura, a *Web* 2.0 era a *Internet* para leitura e gravação. A *Web* 2.0 participa da criação de conteúdo por meio do compartilhamento e colaboração, como mídia social e *blog*s. Em 2006, havia aproximadamente 85 milhões de sites. Na *Web* 2.0, as duas viradas de jogo para a *Internet* são a *Wikipédia* e o *Facebook* (CARDOSO, 2011).

Conforme discutido no *Wiki Socially Enabled Help*, a *Web* 2.0 é realmente o começo da solução colaborativa de problemas usando a *Internet*. Indivíduos consultam usuários, através de um *site* de ajuda, sobre um problema ou questão que eles possam ter e recebem ajuda de usuários em sua área, país ou em qualquer lugar do mundo. Segundo os *sites* de ajuda, como fóruns e *wikis*, amadurecem junto com a *Web*, as empresas se tornam mais hábeis em aproveitar essas comunidades em seu benefício (SCHNEIDER, 2013).

A *Web* 2.0 faz as pessoas falarem umas com as outras. Os usuários da *Internet* são participantes. Eles são “consumidos” e “consumidores”. Eles interagem. Eles agregam valor à rede e às ferramentas com os dados que publicam e manipulam (NOGARO; CERUTTI, 2016).

2.1.3 *Web* 3.0 – A *web* semântica de execução

John Markoff, do New York Times, sugeriu a *web* 3.0 como a terceira geração da *web*, em 2006. A ideia básica da *web* 3.0 é definir dados de estrutura e vinculá-los, a fim de descoberta, automação, integração e reutilização mais eficazes em vários aplicativos. Desse modo, tenta vincular, integrar e analisar dados de vários conjuntos de dados para obter novo fluxo de informações, é capaz de melhorar a gestão de dados, apoiar a acessibilidade da *internet* móvel, simular criatividade e inovação, estimular o fator de fenômenos de globalização, aumentar a satisfação dos clientes e ajudar a organizar a colaboração na *web* social (KENSKI, 2012).

A *Web* 3.0 também é conhecida como *web* semântica. A *web* semântica foi idealizada por Tim Berners-Lee, inventor da *World Wide Web*. Existe uma equipe dedicada no consórcio *World Wide Web* (W3C) trabalhando para melhorar, estender e padronizar o sistema, linguagens, publicações e ferramentas que já foram desenvolvidas. A *web* semântica pode demonstrar coisas na abordagem que o computador pode entender. Seu principal objetivo é tornar a *web* legível por máquinas e não apenas por humanos (SCHNEIDER, 2013).

A *web* atual é uma teia de documentos, em alguns aspectos, como um sistema de arquivos global, em que os problemas mais importantes sobre ela estão incluídos: A teia de documentos foi projetada para consumo humano em que os objetos primários são documentos e os links são documentos (ou partes deles). A semântica de conteúdo e *links* está implícita e o grau de estrutura entre os objetos é bastante baixo (CARDOSO, 2011).

É uma *web* mais inteligente, com ótimos buscadores, que procuram entender a linguagem humana. Outra mudança significativa é a mobilidade em seu uso. Hoje em dia, grande parte do uso da *Internet* é feito por meio de telefones e ferramentas, como a “nuvem”, que podem ajudar a diversificar suas opções de uso. Portanto, também poderia chamar a *web* 3.0 de “*web* do telefone” ou “*web* flexível” (KENSKI, 2012). Como ainda não se chegou lá (completamente), os desenvolvedores e usuários criaram uma forma intermediária “barata” de contextualizar o problema de pesquisa.

Nessa discussão, é importante entender que a nomenclatura com a qual se descreve não deve ser levada muito a sério. O fato de um *site* não utilizar recursos da *Web* 2.0 não o torna

obsoleto. Afinal, um pequeno *site* de comércio eletrônico que tenta vender produtos de nicho pode não ter nenhuma necessidade comercial de que os usuários enviem conteúdo ou possam interagir uns com os outros (FEITOSA, 2006).

A *Web* 3.0 faz com que os objetos se comuniquem, com o surgimento da *web* móvel e da *web* semântica. Também se fala da conjunção da *web* semântica e da *Internet* das Coisas. Com isso, a informação é enriquecida. Por exemplo, a data 01 de abril de 2024, que antes era apenas uma sucessão de caracteres, passa a ser um objeto reconhecido como data pelos programas. Assim, ela pode se tornar 1º de abril de 2024 em um sistema que traduz datas para o inglês americano (FEITOSA, 2006).

Também pode solicitar datas posteriores a 1º de janeiro de 2024, logo, inclui documentos, como este, que falam de 1º de abril de 2024. O mesmo vale para pessoas, lugares, números de telefone, coordenadas geográficas, em suma, tudo o que pode se beneficiar por não ser apenas texto e assumir significado (daí o adjetivo semântico). A *web* se destina a esses desenvolvimentos semânticos com atributos que os desenvolvedores de páginas podem adicionar (BREITMAN, 2005).

2.1.4 *Web* 4.0 – *Web* móvel

A *Web* 4.0 ainda é uma ideia *underground* em andamento e não há uma definição exata de como ela seria. A *Web* 4.0 também é conhecida como *web* simbiótica. O sonho por trás da teia simbiótica é a interação entre humanos e máquinas em simbiose. Será possível construir interfaces mais poderosas, como interfaces de controle mental, usando a *web* 4.0. Em palavras simples, as máquinas seriam hábeis em ler o conteúdo da *web*, reagir na forma de execução e decidir o que executar primeiro para carregar os *sites* rapidamente, com qualidade e desempenho superiores, construir interfaces de comando (KENSKI, 2012).

A *Web* 4.0 será a *web* de simultaneidade de leitura-gravação-execução. Ela atingirá uma massa crítica de participação em redes *on-line* que oferece transparência, governança, distribuição, participação e colaboração globais em comunidades-chave, como comunidades industriais, políticas, sociais, entre outras. *Web* 4.0 ou *web* OS será um *middleware* que começará a funcionar como um sistema operacional. A web OS será paralelo ao cérebro humano e implicará uma enorme rede de interações altamente inteligentes. Embora não haja uma ideia exata sobre a *web* 4.0 e suas tecnologias, é óbvio que está se movendo em direção ao uso de inteligência artificial para se tornar uma *web* inteligente (SCHNEIDER, 2013).

Pode-se chamar a *Internet* 4.0 de "*web* ativa". Na atual *web* 3.0, o uso de buscadores ainda é essencial e estes fornecem informações, em suas páginas de maior conteúdo, que se pode utilizar de acordo com as necessidades. Assim, se, por exemplo, alguém quiser encontrar alojamento em Roma para uma noite em um hotel, só precisa escrever em um motor de busca algo como "quarto de hotel Roma" e esse buscador dará uma lista de páginas *web* (CARDOSO, 2011).

A *Web* 4.0 será bem diferente disso. Quando totalmente desenvolvida, irá remover vários dos passos necessários ao uso da *web* 3.0; desta forma, seu uso é mais direto e "invisível". Primeiro, os mecanismos de busca tradicionais podem não desaparecer, mas serão integrados aos assistentes virtuais (FEITOSA, 2006). Esses assistentes virtuais serão capazes de entender a linguagem natural, falada e escrita, será possível fazer-lhes perguntas, como se fossem um assistente humano. Então, diz a eles algo como "consiga um quarto em Roma para o dia 12 de julho" e será obtida uma reserva em um hotel com base no que gosta, que é algo que o assistente virtual já percebeu e, então, só terá que confirmar (KENSKI, 2012).

Essa "simplificação" ou "ativação" do uso da rede não será a única mudança incluída na *Web* 4.0. Além disso, será a própria rede que irá propor coisas; pode-se testemunhar isso através das sugestões que atingem telefones móveis. Assim, se, por exemplo, uma aplicação ou o seu assistente virtual conhece os seus hábitos e gostos, irá reservar por si e com o seu nome coisas como bilhetes de cinema para ver o novo filme do seu realizador preferido; só vai precisar de uma confirmação para fazer a reserva (BREITMAN, 2005).

As tecnologias que a tornarão possível já estão sendo desenvolvidas e estão no caminho certo. Assistentes virtuais, como Siri, Cortana ou *Google Now*, estão conseguindo uma maior compreensão da linguagem natural graças aos sistemas de aprendizagem automática. E, também, o "*Big Data*" é processado de forma mais eficaz, vinculando todas as informações obtidas em múltiplas fontes (BREITMAN, 2005).

A *Web* 4.0 trata de adaptar os objetos aos comportamentos, hábitos e preferências do usuário, deixando espaço para o implícito. Esta teia requer um poder de processamento fenomenal, que poderia enfrentar a barreira da evolução dos componentes do computador ou o esgotamento dos recursos naturais. Nesse contexto, vale frisar o que Schneider (2013) afirmou ao mencionar que não podemos esquecer que a *internet* está se tornando cada vez mais ávida por eletricidade.

2.2 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o contexto educacional

Dentro da proposta adotada para este estudo, a abordagem das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) tem como base a inovação que tal área de conhecimento oferece à educação, principalmente no que tange o ensino da linguagem nas escolas. Entende-se como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC's uma gama de bases tecnológicas que possibilitam, a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. (SOARES et al., 2015).

No contexto atual,

> [...] os professores se encontram passivos frente a tais mudanças e à incorporação de artefatos tecnológicos em sala de aula. Imputam tal comportamento à ausência de um fomento que os instigue a tal apropriação durante a sua formação, e à falta de um suporte técnico e pedagógico nos espaços educacionais. Mas há, também, outro fator nesta questão: o próprio interesse por parte do professor. (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020, p. 430).

Os desafios das metodologias de aprendizagem tradicionais, mesclados com o advento das tecnologias digitais, ainda se impõem às instituições de ensino, responsáveis pela aprendizagem formal, bem como às demais organizações, como ONGs e empresas que lidam com a aprendizagem ao longo da vida: elemento crucial à formação contemporânea. Dessa maneira, a obra se consubstancia como registro histórico da gênese do processo de consolidação do ciberespaço (LÉVY, 2009).

No capítulo "Definições", Lévy (2009) reflete acerca do impacto das tecnologias sobre a construção da inteligência coletiva: termo percebido em meio às suas contradições e, por isso mesmo, denominado pelo autor como "veneno e remédio da cibercultura". O autor prossegue, versando sobre a infraestrutura técnica do virtual, com especial destaque à emergência do ciberespaço. Ao sinalizar a interatividade das distintas mídias, acena para a grande potencialidade interativa do ciberespaço.

De acordo com tal posicionamento, Sebastião e Pesce (2010), ao fazerem uma resenha do livro "Cibercultura", de Pierre Lévy (2009), discursam que o autor:

> [...] centra suas atenções na cibercultura, percebida em suas múltiplas dimensões: a essência, o movimento social, o som, a arte. Do foco no campo epistemológico emanam considerações sobre a nova relação com o saber, a partir da cibercultura e

> seus consequentes desdobramentos na educação, na formação e na construção da inteligência coletiva. (SEBASTIÃO; PESCE, 2010, p. 2).

Lévy (2008, p. 23) busca dar um embasamento técnico àquilo que se vai aplicar na prática no mundo digital, pois "[...] a invenção de novas velocidades é o primeiro grau da virtualização". As tecnologias intelectuais, segundo o autor, contribuem para fazer derivar as funções culturais que comandam nossa apreensão do real. Está ligada às tecnologias intelectuais toda a performance da relação entre homem e tecnologia, haja vista o cenário atual de seu desenvolvimento e de sua aplicação real.

Na nova relação com o saber, Lévy (2008) sinaliza o papel das tecnologias intelectuais como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Em face do saber destotalizado no ciberespaço, Lévy (2008) põe às claras quão inadequada se mostra a pretensão de abordar o todo do conhecimento. Ao considerar que a sociedade é constituída pela técnica, elabora um painel histórico, que compreende o advento da escrita, da enciclopédia e do ciberespaço.

Nesse cenário, situa a simulação como modo de conhecimento próprio da cibercultura. Amparado no conceito de inteligência coletiva, o sociólogo descortina novas formas de organização e de coordenação flexíveis, em tempo real, no ciberespaço. A coordenação dos saberes pode ocorrer no ciberespaço, o qual não é apenas composto por tecnologias e instrumentos de infraestrutura, mas também é habitado pelos saberes e pelos indivíduos que os possuem (LÉVY, 2008). O ciberespaço permite que os indivíduos se mantenham interligados independentemente do local geográfico em que se situam. Ele desterritorializa os saberes e funciona como suporte ao desenvolvimento da inteligência coletiva.

Sebastião e Pesce (2010) refletem também sobre outra dimensão dada pela obra de Lévy (2009), fazendo uma análise do capítulo intitulado "As mutações da educação e a economia do saber", propondo pensar sobre os sistemas de educação, face aos desdobramentos da cibercultura na nova relação com o saber. Conforme a resenha feita pelos autores, assiste-se ao surgimento de uma nova configuração no mundo do trabalho, face ao fato de que a construção de conhecimento cresce a cada dia. Os saberes construídos no atual mundo do trabalho têm muito valor, porque as transformações e necessidades das empresas fazem com que o homem desenvolva suas ideias e aprimore seus conhecimentos.

Para os autores, com o advento do ciberespaço, o saber se articula à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Lévy (2003, p. 28) assegura que a inteligência coletiva é "[...] uma

inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Ela visa ao reconhecimento das habilidades que se distribuem nos indivíduos, a fim de coordená-las para serem usadas em prol da coletividade. A coordenação dos inteligentes coletivos ocorre com a utilização das tecnologias da informação e comunicação.

Fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes. Frente ao exposto, há duas reformas necessárias à educação e aos processos de formação. A primeira diz respeito à potencialidade da educação a distância, hipermidiática, para formar um novo estilo de pedagogia, em que o professor é incentivado a animar o intelecto de seus alunos, ao invés de se restringir ao papel de fornecedor direto de informações relevantes à construção do conhecimento. Em consonância com Sebastião e Pesce (2010, p. 3): "A segunda reforma incide sobre a experiência adquirida na educação a distância, à medida que o ciberespaço possibilita aos grupos de alunos trabalhar com sistemas compartilhados e automatizados para a construção do conhecimento".

> [...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição incluem o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso. (LÉVY, 2009, p. 92).

De certo modo, as palavras visionárias de Lévy (2009), em alguma medida, já antecipavam a natureza coautoral das mídias sociais presentes em nosso cotidiano e o contexto sociocultural, econômico e educacional. Dessa forma, as transformações tecnológicas, o aumento de largura de banda e a grande expansão na quantidade de acessos por parte dos usuários são fatores importantes que contribuem para o crescimento e a aplicabilidade dessa tendência.

No que concerne à educação, a discussão sobre o nascimento das novas tecnologias nesta área se desenvolve em vários eixos. Existem diversos trabalhos cujos temas se referem à multimídia como suporte da educação. Em conformidade com Ramos e Copolla (2009, p. 6), a "*Internet* pode ser considerada a mais completa, abrangente e complexa ferramenta de aprendizado. Podemos, através dela, localizar fontes de informação que, virtualmente, nos habilitam a estudar diferentes áreas de conhecimento".

Lévy (2009) enfatiza que os profissionais da educação devem ampliar seus conhecimentos no que diz respeito às técnicas da educação a distância, haja vista à crescente demanda de formação continuada veiculada nas redes digitais. Ao considerar que o acesso, cada vez maior, do ciberespaço, de estudantes e professores, possibilitam que esses atores sociais encontrem amplas oportunidades de aprendizagem, fazendo com que os profissionais da educação repensem suas práticas pedagógicas. “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional”. (LÉVY, 2009, p. 175).

Aqui, vale ressaltar a importância das tecnologias digitais na educação para o processo de ensino-aprendizagem e aquisição de autonomia linguística, significativa e inovadora no ambiente educacional.

De acordo com Moran,

> Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a formação de empreendedores (criativos com iniciativa) e a construção de aluno-cidadãos (com valores individuais e sociais). (MORAN, 2013, p. 13).

Para o pesquisador, para que isso tudo dê certo é necessário que haja harmonia entre os professores, aluno e família.

Tendo em vista a importância e utilização do uso das linguagens e tecnologias nas práticas educativas e no contexto escolar, por intermédio de subsídios teóricos e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, acredita-se que o contexto educacional, especificamente o Ensino Médio, seja capaz de superar a visão puramente tradicional conteudista da aprendizagem e oferecer alternativas de práticas educativas para tornar alunos verdadeiros e sujeitos do conhecimento, partindo do reconhecimento de suas origens no contexto educacional.

Do mesmo modo, as novas exigências da sociedade atual levam as instituições de formação do professor a se reposicionar para atender às diferentes metodologias, ao exercício da pesquisa no cotidiano da prática pedagógica, com respeito aos distintos saberes dos alunos. Esse processo possibilita a ambos os atores sociais – docente e aluno – a formação do senso crítico, diante das diversidades da vida contemporânea. A árvore de certa comunidade cresce na mesma medida que as competências da própria comunidade evoluem. Lévy (2009) explana

que é possível ver, pela formação da árvore, as competências de um dado grupo e o desenvolvimento individual dos envolvidos.

> [...] com os avanços da tecnologia, o acesso à educação tornou-se mais efetivo, o que gera a democratização do conhecimento socialmente legitimado. Contudo, a grande questão da cibercultura – tanto no plano de redução dos custos como no da ampliação do acesso à educação – não é tanto a passagem da modalidade "presencial" para a modalidade "a distância", tampouco a relação da díade escritura e oralidade, no contexto da multimídia. (SEBASTIÃO; PESCE, 2010, p. 5).

O fato de as tecnologias da informação e comunicação favorecerem novas formas de acesso à informação, novos estilos de aprendizagem, que podem ser compartilhados entre indivíduos, amplia o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. O pesquisador finaliza a segunda parte da obra "Proposições" ao deslindar a nova configuração das cidades, no tocante aos tempos, aos espaços e às relações sociais, em especial a democrática. Por fim, no item "O ponto de vista do bem público: a favor da inteligência coletiva", o estudioso reitera a virtuosidade do ciberespaço, ao afirmar que este se ergue em meio a atividades espontâneas, descentralizadas e participativas.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA CONFIGURAÇÃO NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A produção da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) está situada no contexto amplo de políticas públicas educacionais, bem como de discussões sobre a definição do que se deve ensinar na Educação Básica. Consequentemente, ao abordar essa questão, não se pode deixar de considerar perspectivas e construtos dos campos das políticas públicas da educação e dos estudos do currículo, além das tendências identificadas a partir de pesquisas das referidas áreas.

A BNCC está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e é um documento norteador para a elaboração dos currículos escolares das redes públicas e privadas do país (posteriormente, orientará a formação de professores e a produção de materiais didáticos). Para sua construção, foram realizados seminários em todas as unidades da federação, com 9.000 professores que fizeram suas contribuições. O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas, em 2017, para a discussão sobre o documento de todas as etapas da Educação Básica. Em 2018, aconteceu a discussão sobre o documento para a etapa do Ensino Médio. Depois, o CNE obteve contribuições públicas enviadas por pessoas e instituições de todo o país, contendo sugestões de aprimoramento do texto da Base. As contribuições recebidas foram analisadas e geraram alterações no documento para a Etapa do Ensino Médio, que foi reformulado no decorrer do ano de 2018 e aprovado pelo (CNE). Desde sua aprovação, Estados e Municípios têm a responsabilidade da elaboração de seus próprios currículos para que a BNCC seja um norte e implementada nas escolas.

De acordo com o que foi abordado, tem-se uma observância no que tange a diversidade disponível dentro das concepções acerca do currículo. Silva (2005 apud FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 1) esclarece:

> [...] definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Ainda, dentro desta linha de raciocínio, Lopes e Macedo (2011 apud FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 2) clarificam que:

> [...] o currículo é compreendido como um campo de lutas e relações de poder, na medida em que os conhecimentos ensinados/aprendidos nas escolas "são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes.

À vista disso, Franco e Munford (2018) consolidam tal pensamento propondo que o entendimento do processo de produção da BNCC, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e suas competências e especificidades, passa por uma reflexão sobre definições a partir deste documento.

Na direção do processo de elaboração da BNCC em sua complexidade, entende-se as políticas públicas enquanto trajetória, processo inserido em múltiplos contextos de influência, formulação e produção da política, além do contexto das práticas dos agentes envolvidos nessa produção e dos seus efeitos (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Como apontam estes autores, tais contextos são povoados por diferentes agentes que disputam e negociam posições. Além disso, não há uma hierarquia de poder pré-estabelecida entre os diferentes contextos. Assim, todos estes fatores contribuem para o processo de construção de um currículo nacional. Por isso, deve-se estar particularmente atento às críticas de que, frequentemente, abordam o currículo de forma relativamente desvinculada do contexto de prática (WRAGA, 1999).

3.1 Contexto histórico da BNCC

Embora os países que serviram como norteadores para o Brasil, como Austrália, Chile, Finlândia, Portugal, entre outros, já tivessem sistemas educacionais considerados de excelência, alguns deles com altos percentuais de desempenho em exames do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), essas nações entenderam que a melhoria da educação passava pela mudança curricular. Na Austrália, a princípio, a tecnologia foi relacionada como uma competência transversal às demais. O Chile, por sua vez, dentre as competências que compõem o currículo, estabeleceu os padrões de competências em TIC, que são "Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos (OFCM) que as universidades que fazem parte do projeto devem seguir no desenvolvimento dos serviços de formação", segundo três dimensões: pedagógica, gestão escolar e cultura informática (ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 23 apud MONTE MÓR, 2007, p. 43).

Segundo o próprio texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), esta Base Curricular seria "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

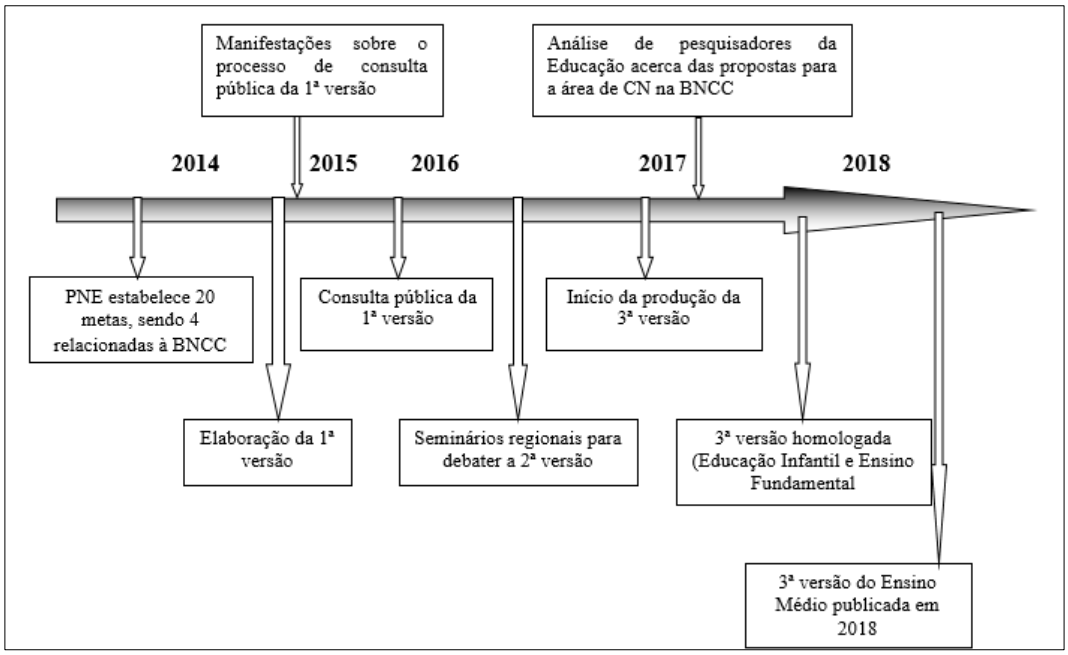
modalidades da Educação Básica". Trata-se de orientações sobre o que seria indispensável na educação de toda criança/adolescente brasileira/o e uma forma de nortear as propostas curriculares de escolas públicas e privadas.

Estudiosos têm se dividido diante dessa questão. Cunha e Lopes (2017) descrevem o posicionamento de diversas entidades, como associações de natureza acadêmica, adotando uma posição mais crítica, enquanto setores empresariais e governamentais apoiam a proposta. Ainda antes da divulgação do documento, Lugli et al. (2015) ouviram professores da Educação Básica e gestores (de escolas públicas e privadas), professores universitários, consultores e sindicalistas ligados a sistemas de ensino, além de secretários de Educação municipais, estaduais e do MEC. Os posicionamentos sobre a ideia de uma base curricular variaram dentro de um *continuum* desde completamente favorável a completamente contrário. Os argumentos favoráveis, em geral, defendiam a noção de um mesmo ensino "mínimo acessível a todos", enquanto argumentos contrários entendiam a proposta como "homogeneização e imposição de identidades". Cabe destacar que a maioria dos posicionamentos, a favor ou contra, indicou preocupação sobre como a proposta iria lidar com as diversidades locais, questão central no contexto brasileiro (LUGLI et al., 2015).

Estas tensões refletem um movimento que já ocorre há vários anos nas políticas públicas da educação e na elaboração de currículos não apenas no Brasil, mas com influências internacionais significativas (MOREIRA, 2009; LESSARD; CARPENTIER, 2016 apud FRANCO; MUNFORD, 2018, p. 2). Por conseguinte, torna-se prevalente na esfera governamental o discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitima perspectivas centradas na uniformização e no controle. Perde espaço o discurso em defesa de uma educação para todos como instrumento para superar desigualdades sociais com grande investimento público (LESSARD; CARPENTIER, 2016). Com relação a essa afirmação, verifica-se que, nesse movimento, nascem e se estabelecem políticas como o currículo nacional, avaliações externas independentes de cada região ou escola, ensino insatisfatório e crítica a abordagens de práticas pedagógicas de ensino.

Para compreender melhor como diferentes interesses se articulam ou entram em conflito, considera-se alguns acontecimentos relevantes na produção das versões do documento (representados na figura abaixo), na construção de apontamentos e críticas voltadas especificamente para o Ensino Médio.

Figura 3 – Construção e versões de produção da BNCC



Fonte: Franco e Munford (2018)

Verifica-se que o estudo de uma base curricular não é recente. Seu marco legal se encontra na Constituição Federal Brasileira, no Art. 210 (BRASIL, 1988), retomado pela LDB em seu Art. 26 (BRASIL, 1996). Em 2009, o Programa Currículo em Movimento (BRASIL, 2009) reativou a iniciativa de defesa por um currículo comum. Contudo, o debate em torno dessa implementação ganhou expressividade a partir de 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu vinte metas para melhoria da Educação Básica, sendo quatro relacionadas à BNCC (BRASIL, 2017).

No mês de julho de 2015, a primeira versão da Base começou a ser produzida a partir da convocação de especialistas, professores e assessores. Entre outubro do mesmo ano e março de 2016 houve uma consulta pública dessa versão no *site* do MEC. Estes e outros acontecimentos indicam quão aligeirado foi o processo de produção da Base. No que se refere à consulta pública da primeira versão, houve expressiva participação na seção de contribuições disponibilizada na plataforma virtual. Conforme ressalta o documento final, existiu muita discussão sobre os reais impactos das sugestões.

Com relação à última versão do documento, aconteceu uma alteração no texto da quinta competência, que passou a ter a seguinte redação:

> 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).

A BNCC foi produzida tendo como objetivo proporcionar a equidade por meio de uma formação integral do cidadão. Quando se fala em uma educação completa, trata-se não apenas do desenvolvimento intelectual, mas também social, físico, emocional e cultural, compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber (PORTABILIS, 2020). A importância da BNCC fica identificada e nítida nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de acordo com o texto do Parecer CNE/CEB n. 5/2011(BRASIL, 2011):

> Como bem identificam e explicitam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN): Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Os defensores do BNCC afirmam que a igualdade educacional requer que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento e às habilidades que, muitas vezes, são fornecidos apenas aos ricos, que a melhor maneira de garantir altas expectativas acadêmicas é por meio de padrões acadêmicos claros. Os detratores, por outro lado, duvidam que os mesmos aumentem a equidade educacional, sobretudo devido às enormes desigualdades de recursos humanos e fiscais nas escolas e comunidades brasileiras. Para complicar ainda mais as coisas, alguns questionam a legitimidade das próprias normas.

Embora os estados tenham recebido grandes incentivos financeiros do governo federal para implementar os padrões, os mesmos foram elaborados e apoiados financeiramente em grande parte por entidades não governamentais e a adoção foi voluntária.

> Para responder a essa necessidade de recriação da escola, é relevante reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação, garantindo aos jovens serem protagonistas de conhecimento no que se refere autonomia no seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho quanto ao que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (DOCSITY, 2020, s/p).

Partindo desse contexto, no decorrer da leitura e estudo da BNCC, constata-se que ela é subdividida em 4 (quatro) áreas de conhecimento estruturadas da seguinte forma: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Nesse novo formato, cada área do conhecimento possui competências específicas que, por sua vez, devem ser relacionadas a um conjunto de habilidades, correspondentes às aprendizagens fundamentais a todos os alunos do Ensino Médio. A partir da imagem abaixo, compreende-se como ficou organizada a BNCC, prevista pela Lei n. 13.415/2017.

Figura 4 – Estrutura da BNCC no Ensino Médio

Fonte: Brasil (2017)

No Ensino Médio, na área de Matemática e suas tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para resolver problemas mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da sua interação com as outras áreas do conhecimento e das suas possibilidades de aplicação dentro da realidade do aluno.

Já a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias oportuniza o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados na etapa anterior. Trata a investigação como forma de engajamento dos estudantes na aprendizagem de processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos e promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos discentes ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o

universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais.

Em relação à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propõem-se o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados a partir de procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana.

Para fins deste estudo, o nosso olhar é sobre a área de Linguagem, tendo como foco as especificidades da relação Linguagens e Tecnologias. No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

Na parte de Linguagens, é perceptível a mudança na abordagem relacionada à tecnologia em termos de produção de conhecimento ou de conteúdo em diversas mídias, como fotos, vídeos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc., segundo a BNCC (BRASIL, 2017). A ênfase na resolução de problemas, cerne do pensamento computacional, foi dada na parte relacionada à Matemática e à Geografia. Todavia, não houve menção acerca de robótica ou programação.

No que tange às tecnologias, a BNCC se reporta às habilidades específicas a se conhecer no Ensino Médio. O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica dos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações, na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias.

3.2 Saberes inerentes à tecnologia proposta pela BNCC

A Base Nacional Comum Curricular está presente em todos os contextos da Educação Básica e estabelece 10 competências gerais que devem ser trabalhadas em todos os seus níveis, promovendo o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de contribuir com a

formação de uma sociedade igualitária, ética e sustentável. No decorrer do referido documento, fica explícito o seu objetivo, de que as escolas deixem de ser conteudistas e ajudem os alunos a enfrentar as questões referentes aos diversos contextos: emocional, cultural, tecnológico, socioambiental, assumam comportamentos, como responsabilidade, criatividade, entre outros.

As 10 (dez) competências gerais da BNCC estabelecem que cada uma delas contempla áreas que auxiliam o conhecimento do aluno e pontos próprios em que o estudante deve avançar. A participação na implementação das competências gerais da BNCC não é de responsabilidade apenas das instituições de ensino, e sim de diversas esferas, como gestores, docentes, alunos, famílias, secretarias de educação e a aliança da sociedade. A principal preocupação e propósito da implementação da BNCC é uma transformação no contexto educacional para que as escolas sejam capazes de se adequar às novas demandas e dificuldades da sociedade. Sendo assim, tem-se as Competências gerais de forma resumida, descritas: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

Compreender a implementação e as competências específicas da BNCC é relevante, mas este estudo foca especificamente no modo como as tecnologias digitais têm se tornado fundamentais nessa Base, sendo consideradas um dos seus pilares, presentes no processo de ensino de aprendizagem. Na última versão da BNCC (2017), a alteração da quinta competência deixa explícita a importância das tecnologias digitais no contexto escolar:

> 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. 66).

Em concordância com essas competências e habilidades, os professores podem e devem utilizar as tecnologias como práticas pedagógicas que aliam tecnologia ao ensino, despertando o desenvolvimento das referidas competências e habilidades previstas na BNCC, especificamente na área de linguagens. Como mencionado, na parte de Linguagens, é perceptível a mudança na abordagem relacionada à tecnologia em termos de produção de conhecimento ou de conteúdo em diversas mídias como fotos, vídeos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, etc. (BRASIL, 2017).

Com base nas reflexões acerca da BNCC, entende-se ser relevante explicitar as especificidades da Língua Portuguesa, uma vez que essa é objeto deste estudo. Para tanto,

organizam-se os objetivos expressos na BNCC, a alusão aos campos nos quais a Língua Portuguesa se faz operante, além de uma reflexão sobre como pode ser exemplificada a prática educativa e a descrição da ênfase na relação entre tecnologia e linguagem.

Quadro 2 – Especificidades da Língua Portuguesa e Objetivos na BNCC

Objetivo	Campo BNCC	Prática	Ênfase na relação Linguagem e Tecnologia
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Campo da vida pessoal	Elaboração de propostas de ações de projetos culturais e de intervenção, análises e/ou proposições de ações políticas culturais, projetos de intervenção social, entre outros, envolvendo a leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica.	Prever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais– editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, *wiki*, ferramenta de *gif*, de linha do tempo, agregador de conteúdo, etc.
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Campo de atuação na vida pública	Produção de atividades envolvendo os gêneros textuais, como leitura, produções de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, levando em consideração as habilidades na participação e atuação política e social, no debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos, através de da exploração que permita aos alunos refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética, compreendendo textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.).	Anúncio, notícia, reportagem, abaixo-assinado petição *on-line*, incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o portal e cidadania, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.). Prever o trato com diferentes ferramentas e ambientes digitais de participação e de fiscalização.
Utilizar diferentes linguagens (artística, corporal e verbal) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Campo jornalístico-mediático	Para o desenvolvimento cognitivo dos jovens é necessário trabalhar as seguintes práticas: leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentador, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, *booktuber*, *vlogger*, *mídias,* e outros. Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes;

			consultar ferramentas e *sites* checadores e etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*Fake News)*. Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras) e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots, jingles* etc.).
Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Campo de estudo e pesquisa	Propor atividades que busquem estimular a curiosidade intelectual e o desenvolvimento da autonomia de estudo, de pensamento, com os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises. Atividades de aprofundamento também relacionadas à análise e à reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua.	Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, *vlog* científico, *podcast*, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, fotodenúncia etc.).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nesse quadro e nas reflexões a propósito da Base Nacional Comum Curricular, fica evidente a importância das especificidades da Língua Portuguesa. Nessa visão, o aprofundamento, tanto dos objetivos expressos na BNCC, como das práticas pedagógicas, pode estar associado ao uso das tecnologias, nos diversos campos em que a língua se faz operante, conforme apresentados acima.

Entre as diversas alterações favorecidas pelas tecnologias digitais, podem ser citadas a ampliação dos espaços e as possibilidades de pesquisa e discussão coletiva.

> As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, 'remixadores' de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, s/p).

No mesmo sentido, encontram-se as Metodologias Ativas que, para Moran (2015), inserem o aluno na condição de agente da própria aprendizagem, sendo, portanto, reconfigurada sua relação com o que precisa aprender, "seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor" (MORAN, 2013, p. 41), sejam elas, presenciais ou *on-line.*

Entende-se por metodologias ativas

> [...] as estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. (MORAN, 2013, p. 42).

A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções para os aprendizes de hoje. Uma vez que "a utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante." (BORGES; ALENCAR, 2014, p. 120).

Nota-se, nesse cenário, que as novas gerações têm afinidades com os diversos textos que circulam *on-line.* Diante do estudo e das reflexões a que nos leva a BNCC, é necessário repensar nossas práticas pedagógicas e valorizar nossos alunos, que possuem experiências que podem ser socializadas na produção de gêneros textuais, como comentários do *Facebook* ou *vlogs* que circulam no *YouTube*, entre outros.

Trabalhar com diversos gêneros textuais e promover o seu aprofundamento em sala de aula é de fundamental importância. Para tanto, partir de planejamentos utilizando os recursos das tecnologias digitais, levando os alunos a identificar e produzir os diferentes textos, é imprescindível.

> 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. (BRASIL, 2017, p. 68).

Entende-se que o trabalho dos professores de Língua Portuguesa vai além de possibilitar aos alunos apenas o contato com gêneros digitais. A aula de Língua Portuguesa deve formar cidadãos críticos, autônomos em todas as esferas de atuação social, capazes de manipular os gêneros em situações reais de uso e se utilizar desses mesmos gêneros para as finalidades que mais lhes sejam úteis.

Observa-se, nessas competências, a progressão esperada pela BNCC no cuidado escolar dos textos digitais. Da compreensão e utilização à mobilização mais efetiva, os alunos devem, ao final do Ensino Médio, ser capazes de manejar criticamente gêneros como *vlogs*, videoclipes, videominutos, documentários, narrativas, multimídia, *podcasts, playlists* comentadas, infográficos, memes, *gifs*, entre muitos outros gêneros que circulam nas mídias digitais.

A cada dia, a escrita digital vem aumentando em nossa sociedade e se transformando com novas maneiras de comunicação e produção de conteúdo. O desafio é a escola buscar a adequação a esta realidade, incluindo as tecnologias digitais, levando em conta que, para conhecer esse universo de letramento digital, o aluno necessita aprender a manusear a tecnologia e, especialmente, a tê-la como meio de interagir e se comunicar com o mundo, para absorver e produzir conhecimento.

Nesse sentido, a fim de alcançar o letramento digital e para se tornar um lugar "mais acessível e real" (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007, p. 40), três aspectos são indispensáveis às escolas. Primeiro, usar as tecnologias como instrumento pedagógico; segundo, aprender sobre a leitura nas telas dos computadores; e, por último, saber produzir esses gêneros emergentes.

Sabe-se que as tecnologias da informação e comunicação são alternativas para o processo de interação entre o leitor e texto, como também para o surgimento de novos gêneros e formatos textuais. Marcuschi (2005) reitera que esses gêneros não são inéditos, no entanto já

estão provocando polêmicas no que diz respeito à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social, pois competem, em importância, nas atividades comunicativas, ao lado da imagem e do som.

Ainda que se constituam pela variabilidade, já que abrangem, ao mesmo tempo, as diversas formas de linguagem (imagem, texto, som), os gêneros textuais digitais têm sua gênese em gêneros tradicionais ligados à escrita e oralidade. A confirmação disso é o gênero *e-mail*, serviço eletrônico que, fundamentalmente, possui a mesma utilidade de uma carta; porém, tem a *internet* e não o papel como base.

Nos dias atuais, com a necessidade da *internet* e das redes sociais, os gêneros e os suportes continuam se ajustando, o que esclarece o uso espalhado do *Facebook, WhatsApp, Instagram*, entre outros, os quais, além de oportunizarem a comunicação em tempo real com pessoas diferentes e de diferentes locais, geram o armazenamento e compartilhamento de dados e informações, assim como de conhecimento.

Essa nova realidade tem reflexos diretos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Em primeiro lugar, Benade (2015) explica que o conceito de aprendizagem do século XXI visa preparar o jovem para que se engaje em um mundo complexo e dinâmico, fortemente influenciado pela globalização e pelas tecnologias digitais, as quais perturbam as abordagens educacionais da sala de aula tradicional. Por esse ângulo, tal conceito almeja promover a criação de espaços de aprendizagem mais flexíveis. Dessa forma, a metamorfose incessante de dispositivos tecnológicos influencia fortemente as formas como se manifestam a escrita, a leitura, a visão, a audição, a criação e, consequentemente, a aprendizagem, como afirma Lévy (2004).

Partindo dessa hipótese, averígua-se que muitos profissionais ainda se sentem perturbados com a inclusão das tecnologias digitais na educação, achando que elas podem substituir as práticas de ensino tradicionais. Desse modo, parecem entender que a tecnologia seria vista como um fim em si mesma, dado que este tipo de abordagem não implica nenhuma mudança epistemológica, apenas absorve e adapta a tecnologia às práticas existentes, como substituir a lousa por uma apresentação em *PowerPoint* ou usar *tablets* em vez de papel e lápis para escrever.

> [...] a epistemologia de performance deva ocupar um papel central num "mundo que se encontra de modo intenso e crescentemente digital e que requer saber proceder ou agir na ausência de modelos e exemplos pré-existentes", ou saber proceder e agir na busca por novos sentidos, uma prática que pode permitir quebrar regras e inovar. (MONTE MÓR, 2007, p. 3).

Consoante as afirmações do autor, no mundo em que estamos vivendo, faz-se necessário ter conhecimento em rede, quer dizer, das tecnologias digitais, para saber proceder e agir na procura de novos significados, transformando o conhecimento tradicional em práticas educativas no contexto digital.

No ciberespaço, como na vida cotidiana, as modificações são importantes na forma de pensar, nas interações da sociedade. Lévy (2011, p. 107) afirma que este novo espaço de sociabilidade gera diferentes maneiras de se relacionar e que "a administração do ciberespaço, o meio de comunicação e de pensamento dos grupos humanos, será uma das principais áreas de atuação estética e política do próximo século".

As práticas sociais que podem surgir a partir de um pensamento que se afilie ao projeto da inteligência coletiva vão permitir que a aprendizagem colaborativa seja traduzida no compartilhamento da prática incorporada aos hábitos de cada um (exteriorizar o conhecimento tácito) com os outros usuários da rede, ao mesmo tempo que internalizarão o conhecimento explicitado. A prática explicitada se torna implícita, isto é, a aprendizagem ocorre a partir do que foi explicitado e exposto na rede (LÉVY, 2011).

Os estudos de Castells (2000) definem a ação comunicativa como a base da ação coletiva. O processo depende das formas de organização e da tecnologia para a possibilidade de democracia em sua essência. A comunicação em rede coloca a humanidade em movimento. Os debates sobre a inteligência coletiva, tese cunhada por Lévy (2011), tornam-se significativos a partir do conceito da linguagem como uma realidade sociocultural e interacional. É através da linguagem que as pessoas se comunicam, interagem, buscam entendimento e atuação no mundo. Em referências às afirmações dos autores, compreende-se que, ao interagir com as plataformas digitais, o ser humano desenvolve suas oportunidades de conexões em rede. Com a participação nas redes virtuais, o sujeito tem a possibilidade de interagir com o outro e, ao mesmo tempo, trocar ideias com outras pessoas do mundo. Com base nesse raciocínio, os indivíduos participam e trocam conhecimento. O sujeito se torna autor, produtor, crítico, bibliotecário e curador do conhecimento. Por esse motivo, as pessoas e suas habilidades, na perspectiva de Lévy (2011), são tão valorizadas. A partir dessas práticas envolvendo a linguagem digital em atividades de construção de sentidos, ativa-se a interação com o ambiente digital no qual a linguagem se torna mais significativa.

Lankshear e Knobel (2013), por sua vez, advogam a favor da introdução de novas práticas ou novos letramentos que emergem em contextos em que a tecnologia é empregada, ou seja, os educadores precisariam encontrar caminhos para a ruptura e não simplesmente adaptar essas novas tecnologias às rotinas e práticas preexistentes. Para estes teóricos, as

práticas de letramento em educação deveriam estar conectadas com o mundo para além das salas de aula de forma ubíqua.

Para esses fins, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa proponham em seus planejamentos atividades de diversos gêneros digitais envolvendo as diferentes linguagens, expandindo o processo de compreensão e produção dos alunos, desenvolvendo, com essas práticas educativas, as construções interpretativas para a linguagem. Atentando que a imagem é importante na comunicação e que as interações da mente em rede devem ser enfatizadas no ambiente educacional, é indispensável desenvolver o conhecimento de pessoas participativas e ativas na busca por novos sentidos no que se refere à linguagem digital e aos letramentos.

Santaella (2010) esclarece que nenhuma tecnologia de linguagem elimina as anteriores; as formas emergentes de aprendizagem ou os novos modelos educacionais não seriam capazes de apagar os modelos precedentes. Com relação à importância da imagem na comunicação e as interações em rede, defende o conceito das ecologias midiáticas, em que novas mídias são introduzidas e coabitam com outras formas preexistentes, reformulando, então, o papel desempenhado pelas anteriores. Desse jeito, modificam-se as funções sociais daquelas precedentes, o que resultaria na modificação dos papéis de cada uma delas nos procedimentos educacionais.

Para Santaella (2010, p. 19), a interatividade somente se torna possível devido ao surgimento do ciberespaço, por se tratar de um espaço livre, informal, descentrado e que traz um fluxo de linguagens multimidiáticas, “cujas principais características são a mutação e a multiplicidade”. A autora argumenta que a palavra interatividade é o termo que melhor caracteriza o agenciamento do cibernauta, tornando obsoleto o conceito de recepção, visto que as formas de produção e circulação da informação ocorreriam de maneira espontânea, assistemática e, até mesmo, caótica, contínua e livremente a qualquer instante.

Monte Mór (2007, p. 43) elucida que a mente científica é organizada pelos princípios da ‘separação’ e da ‘redução’ presentes nas epistemologias, que não dão conta das contingências das práticas sociais da atualidade. As mudanças epistemológicas deveriam ocorrer como uma das formas de se promover uma educação diferente, coerentemente ao que é demandado hoje em dia. De modo semelhante, Lankshear e Snyder (2000, p. 39) chamam a atenção para a necessidade de ampliar a consciência sobre a relação entre tecnologia e educação. Advertem que as mudanças rápidas testemunhadas nessa nova sociedade, as quais pedem que as pessoas se reimaginem ou reinventem suas instituições, concomitantemente,

requerem novos modos de pensar, aceitando formas de letramento, conteúdos e aprendizados reimaginados ou reinventados.

Em consonância com as afirmações dos autores, fica explícito que as mudanças frequentes no contexto social exigem que as pessoas criem e recriem em suas instituições e, ao mesmo tempo, busquem novas formas de pensar, promovendo maneiras de letramento e tornando os conteúdos significativos referente às diversas práticas educativas que podem surgir com a inclusão das tecnologias na educação.

Com relação à linguagem digital e ao integrante da sociedade digital, é fundamental muito estudo e entendimento, com o intuito de aprender e requerer uma nova educação e a realização de opções apropriadas dos letramentos a serem traçados, projetados, refletidos e inseridos no contexto da linguagem digital e dos participantes digitais.

3.3 Os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa

A perspectiva do discurso no ensino de Língua Portuguesa dá particular importância à noção de conhecimento compartilhado. Esta noção relaciona-se com o conhecimento geral do mundo, conhecimento ao qual os participantes de uma interação podem recorrer antes, durante e depois de um evento comunicativo. Este apelo ou confiança no conhecimento do mundo nem sempre é consciente, mas sempre afeta a interação comunicativa por ou facilitando ou interferindo e, até mesmo, bloqueando. O limite em que os participantes compartilham tal conhecimento afetará o grau em que a interação comunicativa será eficaz (GRILLO; CARDOSO, 2003).

Os falantes assumem conhecimento compartilhado quando se dirigem a outras pessoas e planejam suas declarações de acordo, ouvintes apelam para o conhecimento prévio ao interpretar o fluxo de discurso, os escritores planejam seus textos de acordo com o que presumem que seu público-alvo sabe sobre o mundo, e os leitores apelam para seu conhecimento prévio, enquanto processamento de textos escritos. Além disso, os interagentes selecionam ou preferem uma linguagem que acomoda e fortalece algumas das situações compartilhadas e mutuamente percebidas como características (COSTA, S., 2000).

Quando se julga mal o conhecimento compartilhado ou as percepções dos outros participantes na interação, potencialmente se corre o risco de criar instâncias de menor ou falta de comunicação grave. Isso pode acontecer dentro do mesmo ambiente sociocultural, entretanto, ocorre com muito mais frequência através das barreiras regionais e culturais. O

conhecimento compartilhado deve incluir o conhecimento geral do mundo e conhecimento sociocultural relacionado (BEZERRA, 2005).

Na literatura sobre leitura e escrita, o termo conhecimento prévio desempenha um papel muito central. É o conhecimento conceitual que permite que os interagentes se comuniquem uns com os outros através do texto escrito ou falado. O conhecimento prévio pode ser definido como um conhecimento sobre eventos, pessoas e semelhantes, que fornece uma estrutura conceitual para interagir com o mundo. Tudo isso expande a noção para se referir a tudo que uma pessoa sabe, incluindo o conhecimento tácito e explícito dos procedimentos e formas típicas de expressão da informação. Destarte, tal análise, busca desenvolver uma estrutura conceitual de conhecimento, incluindo domínio e conhecimento da disciplina como parte do conhecimento geral do conteúdo e conhecimento da estrutura do texto, assim como a sintaxe e retórica como parte do conhecimento do discurso de alguém (COSTA, S., 2000).

A interação comunicativa eficaz entre os usuários da linguagem é alcançada quando há um compartilhamento básico de conteúdo anterior e conhecimento do discurso entre os produtores e intérpretes do texto. Deve haver uma correspondência de três tipos de conhecimento prévio: conhecimento prévio factual ou cultural; trabalho ou experiência anterior; e familiaridade prévia com a comunidade discursiva relevante. Para a Língua Portuguesa, os interlocutores precisam estar familiarizados com as convenções socioculturais e gerenciamento de interação. Considerações de normas de polidez, de convenções de tomada de turnos e de formas de tratamento são importantes para manter a harmonia social e para negociação pessoal. Para a linguagem escrita, escritores e leitores precisam compartilhar a escrita convencional, familiaridade com os tipos de gênero e tradições retóricas (BEZERRA, 2005).

No ensino formal de Língua Portuguesa, é preciso distinguir entre alunos adultos e adolescentes ou crianças na escola. Os alunos adultos não vêm apenas de um ambiente social diferente, mas também de um fundo cultural diferente, como mencionado antes, essa base cultural faz parte do seu conhecimento do mundo. Para esses alunos adultos, a sala de aula moderna precisa levar em consideração as diferenças culturais que podem interferir no sucesso da comunicação no idioma de destino (GRILLO; CARDOSO, 2003).

4 A PESQUISA E SUA INTERFACE COM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO A LÍNGUA PORTUGUESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para realizar a pesquisa, são necessários alguns elementos como objetivo de responder perguntas relevantes que se originam dela. Diante disso, a pesquisa é concebida e resultado de estudos teóricos, de natureza reflexiva e de rigor científico, buscando observações e reflexões com maior extensão e profundidade. Portanto, neste capítulo, será apresentada a concepção teórico-metodológica que norteia a pesquisa desenvolvida.

4.1 Concepção de Pesquisa

A palavra pesquisa tem origem no latim, do verbo *perquirir*, que significa "procurar, buscar com cuidado, procurar em toda parte, informar-se, inquirir, perguntar, indagar bem, aprofundar na busca" (BAGNO, 2007, p. 17). Segundo o autor, a pesquisa faz parte do nosso cotidiano, se realiza em diversos momentos, a exemplo, quando se comparam preços e marcas para tomar uma decisão. Ela está presente também em diversos contextos, na evolução da ciência, no avanço tecnológico, no progresso intelectual de um indivíduo.

Destaca-se, aqui, a pesquisa educacional, que pressupõe a articulação de diversos elementos que constituem uma investigação científica. Gamboa (2012, p. 11) aduz que "a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos [...], todo método implica uma teoria da ciência, que, por sua vez, se lastreia numa teoria do conhecimento".

De acordo com o autor, a pesquisa educacional deve ser compreendida como construção do conhecimento em diversas situações para responder a um problema enfrentado por um grupo social ou pela sociedade como um todo: "[...] O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos" (GIL, 2008, p. 26). Partindo desse pressuposto, com a pesquisa, é provável descobrir respostas e entender os padrões emergentes, gerando transformações com base no seu resultado.

> Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informações suficientes para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17).

Segundo o autor, a pesquisa surge devido a um problema e, uma vez definido, é necessário fazer o levantamento de dados, teorias reais para seu embasamento científico, para compreendê-lo e respondê-lo, para que se inicie o processo de estudo e busca de solução das questões. Quando não se define o problema, a pesquisa se torna insignificante. Lüdke e André (1986, p. 1) defendem que "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

Pesquisar é um processo significativo de construção do conhecimento, determinando objetivos e metodologias que serão desenvolvidos para alcançar respostas paras as questões propostas. A definição de subsídios teóricos para assegurar uma conexão lógica compõe o estudo, a fim de colaborar no desenvolvimento do conhecimento científico. Assim, "pesquisa é a construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado" (CHIZZOTTI, 2006, p. 92). A esse respeito, Marconi e Lakatos (2013, p. 43) reforçam que pesquisar "significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos".

Para e na pesquisa aqui apresentada, escolheu-se a abordagem filosófica hermenêutica, segundo a qual é fundamental uma postura do pesquisador, tendo em vista que ele tenha compreensão, discernimento e uma noção crítica sobre o problema que está sendo pesquisado. Em seguida, deve definir os acontecimentos, entender o significado das intenções da pesquisa. Palmer (2006) define hermenêutica como a ciência da compreensão, que desvela as estruturas existenciais que envolvem a ação humana, no sentido de revelar o que parece familiar, questionando e trazendo os desdobramentos de uma tradução, que envolve riscos e a diversidade de expressões vitais. Para ele,

> Tal concepção de hermenêutica implica uma crítica radical do ponto de vista da filologia, pois procura ultrapassar o conceito de hermenêutica como conjunto de regras, fazendo uma hermenêutica sistematicamente coerente, uma ciência que descreve as condições da compreensão, em qualquer diálogo. O resultado não é uma hermenêutica filológica, mas uma hermenêutica geral cujos princípios possam servir de base a todos os tipos de interpretação de texto. (PALMER, 2006, p. 50).

A hermenêutica pode ser entendida da forma pela qual se entende algo em diversos contextos, tanto na interpretação que decorre de um texto, como em um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. Então, na abordagem filosófica hermenêutica, o pesquisador consegue e deve exibir o seu ponto de vista, seja permitindo, aprovando, comentando e contribuindo sempre com o olhar reflexivo. Por essa

ótica, a interpretação é individual, sendo assim, é possível obter vários pontos de vista e várias interpretações sobre um mesmo objeto. Desse modo,

> A hermenêutica gadameriana pode e deve ser tomada, portanto, como uma filosofia, uma teoria e uma práxis de alcance reflexivo e crítico, para se invocar as noções de situação e polifonia-dialógica e crítica dos eventos nos contextos socioespaciais e ambientais em que a vida se dá, e a compreensão-interpretação de uma ciência que se almeja emancipatória. É, portanto, uma possibilidade de realização do diálogo polifônico pela conversação crítica das muitas vozes na busca do sentido mais profundo na/pela palavra-mundo-escuta e seu desvelamento ou desenclausuramento. (ARAÚJO, 2007, p. 148).

Escolheu-se essa abordagem, considerando-se que é possível existir um diálogo entre a teoria estudada, a interpretação do pesquisador e veracidade específica deste estudo, tendo em vista que o olhar é sobre a área de Linguagem, tendo como foco as especificidades da relação Linguagens e Tecnologias. Partindo da necessidade de produzir uma pesquisa com explanações e definições, incluindo também um estudo do contexto, decidiu-se realizar uma pesquisa qualitativa.

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 2).

Para realizar a pesquisa qualitativa não é necessário se constituir apenas o rigor da objetividade. Os entendimentos ocorrem em diversas formas especulativas, buscando o comprometimento e demonstrando que a pesquisa é relevante no desenvolvimento da construção do conhecimento da vida cotidiana. As pesquisas e experiências humanas não podem ser compreendidas através de métodos analíticos e descritivos, pois o campo da pesquisa qualitativa é transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo também tradições ou multiparadigmas de análise (CHIZZOTTI, 2003).

Baseada nas reflexões acerca desses fundamentos, a atual pesquisa busca compreender e analisar de forma cautelosa os conteúdos inclusos de maneira clara e o que está subentendido, objetivando reflexão e diálogo entre as teorias, documentos e pesquisadores referente às tecnologias digitais no Ensino Médio e à implementação da BNCC como proposição de práticas educativas na linguagem escrita.

Nessa lógica, para construção e análise de conteúdo, foi trabalhada a proposta de Bardin (1997, p. 29), o qual descreve esse método de análise como sendo o “desejo de rigor e

necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências". É conveniente ressaltar que há muitos autores no Brasil que desenvolvem a análise de conteúdo, trabalhando conceitos variados e de distintas terminologias para as diversas etapas da técnica. Entretanto, optou-se por trabalhar com a fundamentação teórica oferecida por Bardin (1997). A escolha desse teórico é relevante nesta pesquisa, posto que é o autor mais citado no Brasil em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Conforme Bardin (1997, p. 43), o procedimento conhecido como "conjunto das técnicas de análise das comunicações" é um método que permite estabelecer e compreender as comunicações presentes nos materiais escritos, os quais são caracterizados como objetos estáveis, podendo ser possível retornar aos mesmos quantas vezes forem necessárias.

4.2 O desenho metodológico da pesquisa

Em razão da temática de pesquisa e sua relevância no contexto educacional, principalmente no Ensino Médio, o desenho metodológico para a realização da pesquisa é de cunho bibliográfico e documental. Gil (2008, p. 50) assegura que "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Ainda,

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

A partir da afirmação de Gil (2008), a pesquisa documental apresenta critérios semelhantes aos da pesquisa bibliográfica, posto que as duas se constituem de dados já publicados. A distinção entre essas especificidades de pesquisa está na origem das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza, basicamente, do subsídio teórico, resultado das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, a pesquisa documental se vale de materiais que não tiveram ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2008). Oliveira (2007, p. 70) alertar nesse tipo de pesquisa para o fato de que:

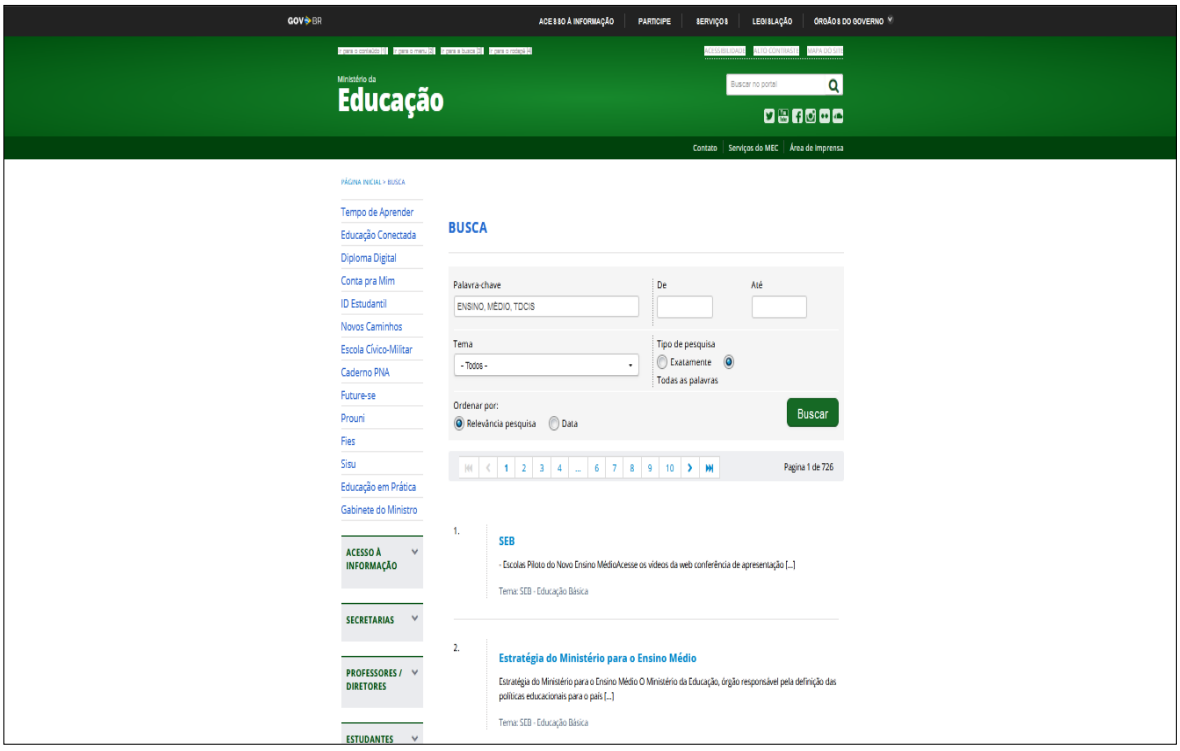
> [...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, pois a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes

> autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, e a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Com efeito, para realizar essa pesquisa bibliográfica e documental, os documentos pesquisados foram capturados através do acesso digital ao *site* do Ministério da Educação (MEC), visto que, conforme apresentação, esse órgão da administração federal direta tem como área de competência a política nacional de educação, a educação em geral, buscando entendimento sobre a origem da BNCC no Brasil e como ela pode ser implementada no Ensino Médio, envolvendo as tecnologias digitais e nosso objeto de estudo principal, as especificidades da Língua Portuguesa.

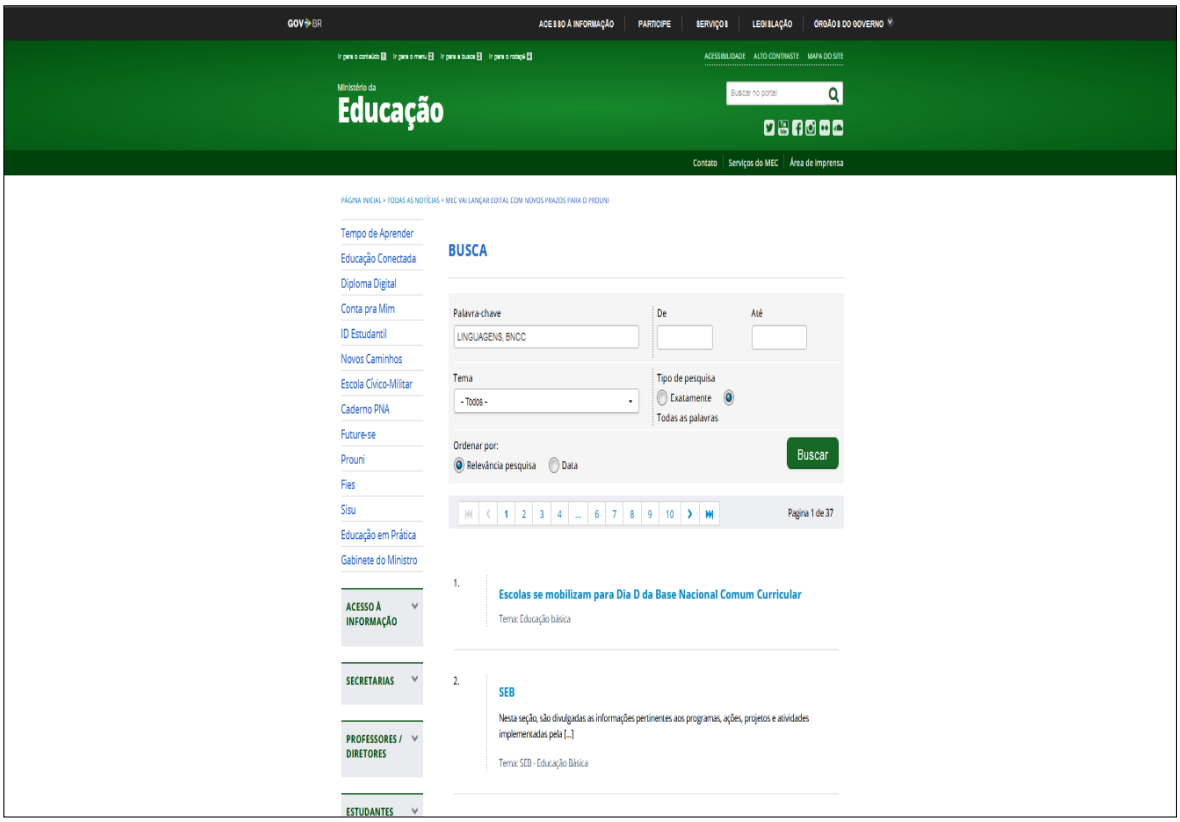
Com base na imagem capturada do *site* do MEC, selecionou-se no Portal do Ministério da Educação, as palavras chaves: Ensino Médio e TDCIs (726 fontes encontradas); Linguagens e BNCC (37 fontes encontradas); Práticas pedagógicas e BNCC (61 fontes encontradas).

Figura 5 – Ensino Médio e TDCIS



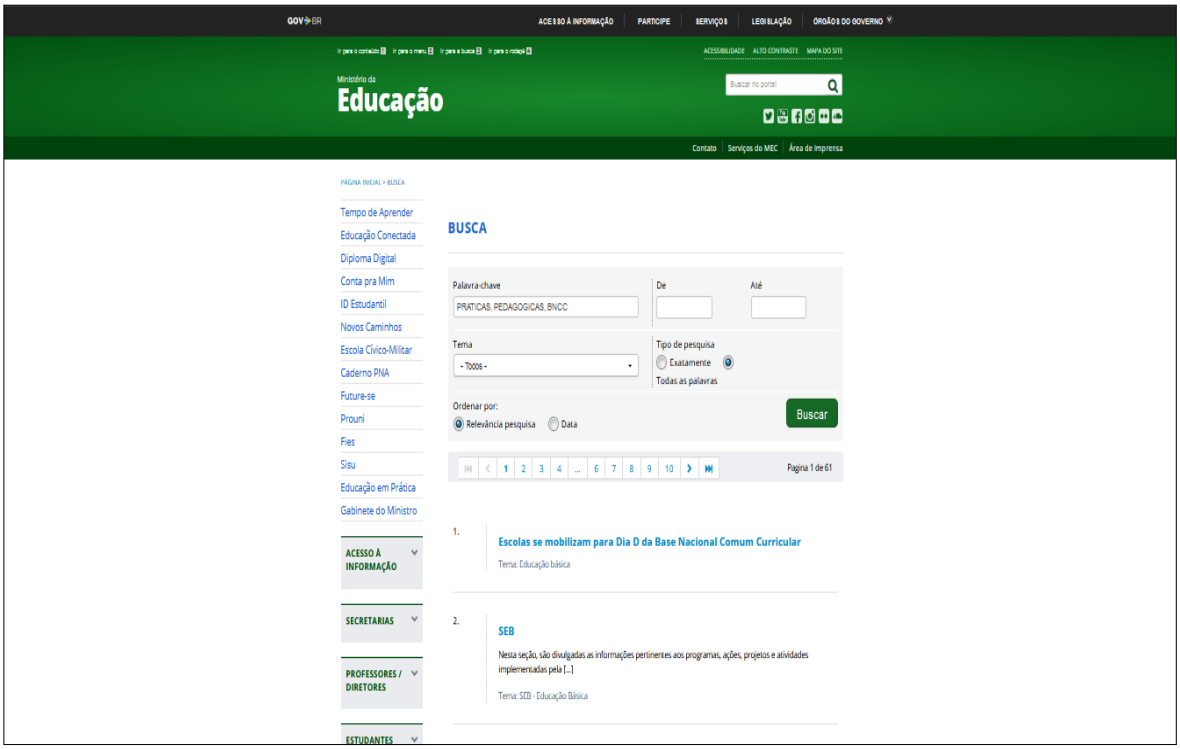
Fonte: Brasil (2020)

Figura 6 – Linguagens e BNCC



Fonte: Brasil (2020)

Figura 7 – Práticas pedagógicas e BNCC



Fonte: Brasil (2020)

Dentre todas as fontes encontradas, foram selecionadas diretamente 36 fontes de pesquisa. Das referências bibliográficas utilizadas por estas fontes, 32 fontes de pesquisas também utilizadas, totalizando um arcabouço de 68 fontes bibliográficas analisadas para o desenvolvimento do presente estudo.

Durante a pesquisa, realizou-se uma análise minuciosa dos documentos na busca, analisando como a BNCC vem descrevendo as tecnologias digitais no Ensino Médio e a sua implementação, com ênfase nas Linguagens e Tecnologias e verificando, também, como a Língua Portuguesa se faz operante com relação às competências e habilidades, como pode e devem-se utilizar as tecnologias digitais como práticas educativas, despertando o desenvolvimento das mencionadas competências e habilidades previstas neste documento.

A análise documental proposta para alcançar os objetivos deste estudo compreendeu as seguintes etapas:

- Pré-análise: a partir do problema de pesquisa identificado, inicialmente, os materiais foram selecionados de modo a oferecer as respostas esperadas para o problema de pesquisa que, consequentemente, atendem aos objetivos propostos inicialmente. Assim, levando em consideração também os objetivos deste estudo, foram identificadas as fontes de informações e selecionadas aquelas que confirmam tais objetivos e que consigam responder ao problema de pesquisa proposto.

- Organização do Material: uma vez selecionadas as fontes de informações, foram submetidas a uma interpretação direcionada dentro dos objetivos propostos. Assim, as fontes de informações foram classificadas de acordo com cada objetivo a ser alcançado, os conteúdos relevantes de cada fonte foram plenamente utilizados.

- Tratamento dos dados: por fim, tendo as fontes selecionadas e com seus conteúdos específicos identificados, elas foram abordadas para dar a resposta esperada ao problema de pesquisa e para alcançar os objetivos propostos inicialmente. Tal análise fez-se, tanto com a utilização integral dos conteúdos, como com a comparação entre eles, buscando uma convergência de entendimento entre os autores selecionados.

4.3 Análise e proposição metodológica das fontes pesquisadas

Diante das questões evidenciadas neste capítulo, é importante esclarecer como procederam as etapas de acordo com os objetivos estabelecidos inicialmente para este estudo. Na pré-análise, na qual está o problema de pesquisa identificado, foram selecionados os materiais de acordo com os objetivos propostos inicialmente, utilizando-se das seguintes etapas:

- Organização do Material Didático: uma vez selecionadas as fontes de informações – bibliográficas, em publicações acadêmicas e livros –foram submetidas a uma interpretação direcionada aos objetivos propostos, conforme os quadros que serão relacionados.

- Tratamento dos dados: conforme as fontes selecionadas e com seus conteúdos específicos identificados, foram abordados para dar a resposta esperada ao problema da pesquisa. Para alcançar os objetivos propostos inicialmente, debate-se, através deste roteiro, descrevendo atividades metodológicas com relação às competências digitais da BNCC e ser um possível caminho didático para que os professores de Língua Portuguesa possam se apropriar em suas práticas pedagógicas.

Nesse viés, pode-se dizer que, historicamente, a Linguagem se amplia conforme a evolução do ser humano e, consequentemente, suas necessidades e possibilidades de interação. É ela que permite a construção de conhecimento e a ressignificação da comunicação nas práticas sociais. As formas de se expressar são os objetos de estudo da Área de Linguagens. Os símbolos, os gestos, as palavras, os corpos e as imagens são textos que permitem a interação entre os seres humanos e constituem os componentes da Área.

A Área de Linguagens e suas tecnologias é organizada em campos de atuação e tem as práticas sociais de linguagem como seus principais eixos, possibilitando a relação direta entre as variadas formas de manifestações do texto e suas ilimitadas imbricações e a inter-relação dos componentes curriculares da Área: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa (BRASIL, 2017).

Dessa maneira, o conteúdo disciplinar disponível para os alunos do Ensino Médio passa a ser, também, um meio para o desenvolvimento de novas habilidades e competências, como forma de preparar instrumentos para lidar com a nova realidade. Nessa perspectiva, o texto assume um papel de objeto de significações, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, tecnológicos, sonoroso, plásticos, gestuais e cênicos, não restrito a língua falada. Esse contexto evidencia a prática de interdisciplinaridade como a melhor forma de diminuir a dissociação entre a realidade da escola e o seu objetivo de formar homens plenos, não se ignorando os diversos obstáculos emergentes.

Dessa forma, é necessário um planejamento/plano de aula que explicite os objetivos, as habilidades, os conteúdos, as metodologias a serem trabalhadas com os estudantes do Ensino Médio, o subitem que segue busca apresentar os planos de aulas seguidos das análises dos mesmos.

4.3.1 Plano de aula 01 – 1º ano do Ensino Médio – BNCC

Os planos de aulas aqui apresentados, para estudantes do Ensino Médio, foram planejados para serem trabalhados com as aulas no formato remoto, durante o período pandêmico e de isolamento social devido o contágio do vírus COVID-19. Este só foi possível com a ajuda da tecnologia e de um processo de democratização ao acesso às tecnologias de informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação, simplificando a sua rotina diária, maximizando o tempo e a capacidade. Trata-se também da inclusão digital e da utilização de uma nova linguagem, para usufruir do suporte de melhoria profissional, dos meios de comunicação, das formas de obter aprendizado, entre outros.

O Quadro 3 apresenta um plano de aula para o primeiro ano do Ensino Médio no qual pretende-se trabalhar a questão das semelhanças e diferenças entre os textos dos gêneros textuais conto e crônica.

Quadro 3 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC

<table>
<tr><td colspan="5">ÁREA DE LINGUAGEM
Plano de aula: 01 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO
Tema: Gênero semelhanças e diferenças entre conto e crônica
Competências BNCC: 01; 03; 06</td></tr>
<tr><td>Professor(a):</td><td colspan="2">Disciplina: Língua Portuguesa</td><td colspan="2">Período: mensal
Aulas semanais: 04</td></tr>
<tr><td>Ano: 2021</td><td colspan="2"></td><td colspan="2">Série: 1º Ano do Ensino Médio</td></tr>
<tr><td>Objetivo de conhecimento</td><td>Habilidades</td><td>Conteúdo</td><td>Metodologia/ recursos</td><td>Aprendizagens esperadas</td></tr>
<tr><td>Linguagem figurada;
Implícitos, subentendidos e pressupostos;
Uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.)</td><td>(EM13LP45)
(EM13LP07)</td><td>O CONTO E A CRÔNICA
- Modos verbais (conto)
- Análise semiótica
Retextualização de crônicas na perspectiva da multimodalidade</td><td>Um vídeo encenando o conto;
Texto argumentativo;
Roteiro de leitura, vídeo
Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem);
WhatsApp, Slides e pesquisas;
Filme: Uma vela para Dário;
Etc.</td><td>Espera-se que os alunos consigam relacionar as marcas linguísticas no texto, a coerência e coesão e que consigam fazer pesquisas sobre textos que predominam marcas linguísticas, o uso de conectivos no texto e produzam um conto, sendo protagonista da sua própria história</td></tr>
<tr><td colspan="5">↓ Orientações Gerais do Professor(a) ↓</td></tr>
</table>

Realizar uma pesquisa preliminar sobre o assunto a ser estudado. • Assistir a aula através Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). • Acessar *LINK*: <https://www.youtube.com/watch?v=1qrh5qpaj2o&t=8s>, vídeoaula trabalhada e vídeos sobre o tema abordado; • Visualização e anotação das dúvidas, em seguida resolver no caderno as atividades propostas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Em relação aos conteúdos a serem ministrados no plano de aula, apresentado no quadro 3 evidencia que trabalhar com o gênero conto é mostrar para os estudantes a predominação da narração, a estrutura do gênero, seu contexto de produção, os conceitos de intertextualidade e as narrativas por meios digitais. No primeiro momento, roteiro de leitura, em sua forma mais simples, define-se por um modo de guiar a própria experiência da leitura. Pensar em uma maneira de tornar a leitura mais consciente, direcionada e profunda. Sendo assim, a proposta de leitura do conto "Uma vela para Dário" de Dalton Trevisan, contém: a) contexto do conto – usar informações do comentário geral ou pesquisar; b) o que quer destacar no conto em termos de tema, críticas, estrutura e função comunicativa – quem é o personagem, quais as características que o definem em termos temáticos (assunto) e estrutural (elementos que formam o conto); quais as críticas sociais e políticas que o texto faz; c) elaborar perguntas ou questões para um debate sobre o conto ou o tema que ele problematiza.

O conto "Uma vela para Dário" faz parte da chamada literatura contemporânea, que retrata, entre coisas, a falta de solidariedade humana e sua solidão ao lidar com as asperezas da vida. Após, leitura, perguntas, respostas e dúvidas sobre o comportamento humano. Na sequência do trabalho, pede-se que façam pesquisas com levantamentos de dados sobre o gênero conto e sua diversidade, apontando as desigualdades sociais, o descaso da sociedade, estereótipos e preconceitos. Um dos elementos construtivos dessa unidade a ser trabalhada é fazer com os estudantes percebam o espaço, o cenário principal, o tempo e a frieza humana na vida contemporânea.

Quanto a intertextualidade, propõem-se trabalhar a letra da música "De Frente Pro Crime" (João Bosco e Aldir Blanc). Neste, os estudantes, a partir da letra da música, devem fazer relação com o conto de Dalton Trevisan: Descrever quais as semelhanças entre o cenário do conto e da música; Descrever a semelhança entre o desfecho do conto e da música; Qual crítica social o conto e a música fazem? Comentar.

Para enriquecimento do trabalho, é feita uma proposta para assistirem o filme "A corrente do bem", que tem uma proposta diferente do conto 'Uma vela para Dário' e da música 'De frente pro crime'. A proposta desse filme se baseia em criar uma forma de todos se ajudarem por meio de uma corrente do bem, conforme se verifica no anúncio do filme.

Para finalizar o Plano de Aula 01, gênero textual Crônica, há a sugestão de leitura da crônica “Pedaladas” de Armando Nogueira, fazendo a retextualização, utilizando *WhatsApp*, tornando-a um texto multimodal. Esta, além de estimular o gosto pelo gênero e desenvolver as competências leitoras, também desenvolve a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade. A atividade consiste em acrescentar/inserir elementos visuais e sonoros dando maior expressividade e dinamismo ao texto.

4.3.2 Plano de aula 02 – 1º ano do Ensino Médio – BNCC

O segundo plano de aula elaborado para a primeira série do Ensino Médio busca trabalhar o gênero diálogo a partir do texto “Lixo” de Luíz Fernando Veríssimo. Para melhor esclarecimento apresenta-se o Quadro 4.

Quadro 4 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC

ÁREA DE LINGUAGEM **Plano de aula: 02 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO** **Tema: Gênero argumentativo “Teclar demais no celular pode causar ‘WhatsAppinite’”;** **Gênero Diálogo: Lixo (Luís Fernando Veríssimo)** **Competências BNCC: 01; 03; 05**				
Professor(a):	**Disciplina: Língua Portuguesa**		**Período: mensal** **Aulas semanais: 04**	
Ano: 2021			**Série: 1º Ano do Ensino Médio**	
Objetivo de conhecimento	**Habilidades**	**Conteúdo**	**Metodologia/ recursos**	**Aprendizagens esperadas**
Estruturas de textos de divulgação científica; Organização; Análise de conteúdo; Argumentação (polissemia, relações interdiscursivas); Fato e opinião; Modalização.	(EM13LP30) (EM13LP05)	LEITURA DE TEXTOS: - Teclar demais no celular pode causar "WhatsAppinite"; - Leitura de Charges – WhatsApp; - Leitura, debate, argumentos e hipóteses do texto: LIXO - Uso da metáfora na construção do texto; - A Ironia usada no texto - Transforme o texto em uma HQ (História em Quadrinhos).	Trabalhando as afirmações apresentadas, aquelas que o aluno considera que representam os cuidados necessários para produzir um bom texto; Trabalhando a coerência e coesão no texto; Análise do texto, linguagem formal, tipo de texto, tese, proposta do texto e as conjunções. Plataforma AVA (Ambiente Virtual	Que os alunos consigam relacionar os conteúdos e fazer uma ponte entre o texto científico e a Charge; Diálogos e mesa redonda sobre questões ambientais e que o estudo sobre o descarte do lixo possa ensiná-los a preservação da vida ambiental e humana e que consigam produzir história usando a

		- Mecanismos fundamentais na construção textual.	de Aprendizagem), *WhatsApp*; Vídeos, *slides* e pesquisas sobre o meio ambiente.	tecnologia no formato *Podcast*, sobre o LIXO.
↓ Orientações Gerais do Professor (a) ↓				
Realizar uma pesquisa preliminar sobre o assunto a ser estudado. • Assistir a aula através Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). • Acessar *LINK*: <https://arteemanhasdalingua.blogspot.com/2019/04/atividade-sobre-cronica-lixo-do-luis.html>. Vídeo aula trabalhada e vídeos sobre o tema abordado. • Visualização e anotação das dúvidas, em seguida resolver no caderno as atividades propostas.				

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Ao analisar-se o quadro acima, observa-se que o conteúdo proposto se trata de um texto científico, cuja autora consegue fazer a relação direta dos usos do *WhatsApp* com o quadro apresentado ao uso da ferramenta usada na tecnologia e mostrar o que desencadeou a doença conhecida como tendinite. Além de conhecer um texto científico, os estudantes deverão perceber o modo correto de uso dessa ferramenta digital.

Na sequência, uma atividade com leitura da charge relacionada ao humor. Quanto ao texto "Lixo", de Luís Fernando Veríssimo, o objetivo é mostrar que o gênero trabalhado se trata de uma crônica e, ao mesmo tempo, conscientizá-los sobre a importância da seleção, coleta do lixo e os danos que trazem ao meio ambiente, saber que o lixo é de domínio público. Pode-se trabalhar a metáfora, o verbete de algumas palavras, os adjetivos, a questão do isolamento social, pois os personagens vivem sozinhos, quem são os personagens e os mecanismos fundamentais na construção do texto, coerência e coesão. Para finalizar, transforme o texto em uma HQ (História em Quadrinhos).

4.3.3 Plano de aula 01 – 2º ano do Ensino Médio – BNCC

Para o segundo ano do Ensino Médio, um dos planos de aula foi elaborado de acordo com as competências da BNCC 01, 02 e 07, tendo como tema os gêneros argumentativos e anúncio publicitário, como é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC

ÁREA DE LINGUAGEM **Plano de aula: 01 - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO** **Tema: Gênero argumentativo: Anúncio Publicitário** **Competências BNCC: 01; 02; 07**		
Professor(a):	**Disciplina: Língua Portuguesa**	**Período: mensal** **Aulas semanais: 03**
Ano: 2021		**Série: 2º ano do Ensino Médio**

Objetivo de conhecimento	Habilidades	Conteúdo	Metodologia/ recursos	Aprendizagens esperadas
Análise semiótica de campanhas publicitárias; Intencionalidade; Mecanismos de persuasão; Recursos linguísticos; Recursos imagéticos; Recursos sonoros.	(EM13LP43) (EM13LP41)	PUBLICIDADE - Texto argumentativo: anúncio publicitário; - Ambiguidades (duplo sentido); - As figuras de linguagem (metáfora, prosopopeia etc.); - Estrangeirismos; - Variedades linguísticas (gírias, linguagem técnica...); - Variação gráfica de letras; - Recursos sonoros Ironias Imagens - Textos informativos.	Trabalhando as afirmações apresentadas, aquelas que o aluno considera que representam os cuidados necessários para produzir um bom texto publicitário; Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem); Vídeos, *slides* e pesquisas.	Espera-se que os alunos consigam identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; Em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; Em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; Em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
↓ Orientações Gerais do Professor (a) ↓				
Realizar uma pesquisa preliminar sobre o assunto a ser estudado. • Assistir a aula através Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). • Acessar *LINK*: <http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/bombril-vira-eco-560437>; <http://pt.wikipedia.org/wiki/Duda_Mendon%C3%A7a>. Vídeo aula trabalhada e vídeos sobre o tema abordado. • Visualização e anotação das dúvidas, em seguida resolver no caderno as atividades propostas.				

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC (BRASIL, 2017)

O gênero textual a ser trabalhado é o gênero publicitário, cujo conteúdo visa mostrar/conhecer como persuadir alguém. A partir desse plano de aula é possível tratar qualquer tema ou assunto, todavia, é necessário que seja enfatizada a riqueza e a clareza lexical, conscientizando os discentes de que os argumentos precisam ser verdadeiros, adequados, convenentes e, se possível embasados em alguém ou alguma teoria, com exemplos claros. É importante fazer uso de sequências narrativas, descritivas, dialogais, injuntivas, entre outras, para dar suporte à argumentação (relatos resumidos, descrições precisas, diálogos e conselhos).

O plano de aula propõe um trabalho com figuras de linguagem como a metáfora, prosopopeia e etc.; onomatopeias; variedades linguísticas – gírias, linguagem técnica;

ambiguidades, ou seja, duplo sentido; variação gráfica de letras; estrangeirismos; verbos no imperativo; textos informativos; ironias; imagens e leitura verbal e não verbal recursos sonoros. Quanto ao anúncio publicitário: propõem elementos confeccionados para – campanha de propaganda, publicidade ou promoção de vendas, como por exemplo, anúncio (jornal ou revista), cartaz, *outdoor*, encarte, filme (televisão), *jingle* (rádio), cartazes: um cartaz pequeno que traga as informações do produto; letreiro, painel, folder.

Para finalizar, aproveitar os momentos de eventos escolares para a produção trabalhar oficinas com o uso da tecnologia para confecções e divulgações do anúncio e campanha publicitária.

4.3.4 Plano de aula 02 – 2º ano do Ensino Médio – BNCC

O próximo plano de aula para o segundo ano do Ensino Médio foi elaborado segundo as competências da BNCC 03, 04 e 06, tendo como tema os gêneros argumentativo e apreciativo, como o quadro a seguir apresenta:

Quadro 6 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC

<table>
<tr><td colspan="5">ÁREA DE LINGUAGEM
Plano de aula: 02 - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO
Tema: Gênero Argumentativo e Apreciativo.
Competências BNCC: 03; 04; 06</td></tr>
<tr><td colspan="2">Professor(a):</td><td>Disciplina: Língua Portuguesa</td><td colspan="2">Período: mensal
Aulas semanais: 03</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ano: 2021</td><td></td><td colspan="2">Série: 2º ano do Ensino Médio</td></tr>
<tr><td>Objetivo de conhecimento</td><td>Habilidades</td><td>Conteúdo</td><td>Metodologia/ recursos</td><td>Aprendizagens esperadas</td></tr>
<tr><td>Estratégia de produção: textualização de textos informativos; Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição</td><td>(EF89LP05)
(EM13LP45)</td><td>TEXTOS: ACERCA DAS PROFISSÕES E OCUPAÇÕES
- Anúncios em jornais;
- Vídeo Booktuber;
- Vídeo PROA;
- Artigo de opinião.</td><td>Exposição dialogada;
-Sequência de atividades;
-Projetos de leitura;
-Sala de aula invertida;
-Observatório de imprensa;
-Laboratório de comunicação;
- Oficinas;
-Sequência de atividades de compreensão leitora;</td><td>Que possam entender e discutir acerca de profissões e ocupações a fim de que você possa vislumbrar sua própria trajetória pessoal e profissional futura.
Que os alunos possam conhecer e aprender como se faz um Booktuber.</td></tr>
</table>

de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.			-AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem); *WhatsApp* e etc.	
↓ Orientações Gerais do Professor(a) ↓				
Realizar uma pesquisa preliminar sobre o assunto a ser estudado. • Assistir a aula através Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). • Acessar *LINK*: <https://www.youtube.com/watch?v=y-NZDnHTIyE>; <https://www.youtube.com/watch?v=SQuJW8wT-yM>. Vídeo aula trabalhada e vídeos sobre o tema abordado. • Visualização e anotação das dúvidas, em seguida resolver no caderno as atividades propostas.				

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Neste plano de aula, propõem-se leituras dos textos acerca das profissões, gerar um debate entre os alunos, em seguida, a leitura do texto "Quando você crescer, talvez não tenha um emprego". Texto do livro "21 lições para o século 21", de Yuval Noah Harari (Adaptado), fazendo-os pensar a respeito das profissões futuras. Outra atividade pensada é assistir o vídeo o "Instituto PROA, uma ONG voltada para a juventude".

Produzir um pequeno relato projetando o futuro nos campos pessoal e profissional. Orientar os estudantes a fazer um planejamento, depois, produzir um relato que poderá ser escrito ou em vídeo, lembrando-os que a produção em vídeo não dispensa planejamento prévio e escrito, cuja produção deverá contemplar profissão desejada. Após o estudo sobre as profissões, leitura sobre artigo de opinião, compreender e interpretar o texto proposto, "Caos no Espírito Santo: Mais do que um problema policial, um problema ético!", por João Neto Pitta. Trabalhar a linguagem usada no texto, a ideia central do texto (tese), a ética e a conclusão. O uso adequado de elementos coesivos em um texto dissertativo-argumentativo fortalece o poder da argumentação; as conjunções utilizadas para ligar os períodos e a progressão textual no texto dissertativo/argumentativo.

4.3.5 Plano de aula 01 – 3º ano do Ensino Médio – BNCC

Para o terceiro ano do Ensino Médio, os planos de aula foram pensados nas competências 01, 03, 04 e 07 da BNCC, o primeiro plano foi idealizado nas competências 03, 04, e 07, como apresenta-se no quadro a seguir:

Quadro 7 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC

<table>
<tr><td colspan="5">ÁREA DE LINGUAGEM
Plano de aula: 01 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
Tema: GÊNERO REPORTAGEM
Competências BNCC: 03, 04; 07</td></tr>
<tr><td colspan="2">Professor(a):</td><td>Disciplina: Língua Portuguesa</td><td colspan="2">Período: mensal
Aulas semanais: 3 aulas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ano: 2021</td><td></td><td colspan="2">Série: 3º Ano do Ensino Médio</td></tr>
<tr><td>Objetivo de conhecimento</td><td>Habilidades</td><td>Conteúdo</td><td>Metodologia/ recursos</td><td>Aprendizagens esperadas</td></tr>
<tr><td>Temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, reportagens multimidiáticas, infográficos; Textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia.</td><td>(EM13LP45)
(EM13LP05)</td><td>Jornalismo informativo;
Jornalismo interpretativo;
Jornalismo opinativo.
Infográficos</td><td>- Exposição dialogada;
- Sequência de atividades;
- Projetos de leitura;
- Sala de aula invertida;
- Observatório de imprensa;
- Laboratório de comunicação;
- Oficinas;
- Sequência de atividades de compreensão leitora.
-WhatsApp e etc.</td><td>Que possam refletir o juízo de valor do repórter.
Que possam colher todas as informações possíveis trazidas na matéria jornalística e, que possam conhecer o formato e a estrutura textual do jornalismo.</td></tr>
<tr><td colspan="5">↓ Orientações Gerais do Professor (a) ↓</td></tr>
<tr><td colspan="5">Realizar uma pesquisa preliminar sobre o assunto a ser estudado.
• Assistir a aula através Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).
• Acessar LINK: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/3268/reportagem->; <https://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2020/01/28/os-pontos-altos-e-baixos-das-redes-sociais-em-2020.htm>. Vídeo aula trabalhada e vídeos sobre o tema abordado.
• Visualização e anotação das dúvidas, em seguida resolver no caderno as atividades propostas.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Neste planejamento, propõe-se trabalhar o texto jornalístico impresso ou *on-line,* ao se trabalhar os textos jornalísticos é permitido demonstrar, aos alunos, a função do jornal, a comunicação, as sessões que, por sua vez, abrigam vários tipos de textos. Após as leituras de vários textos jornalísticos, os alunos deverão assistir o vídeo sobre a luta contra o COVID-19, de Marcelo Magno, apresentador da TV Clube, afiliada da Rede Globo no Piauí. A partir disso será mostrada a importância dos gêneros textuais e a função social específica que exercem, ou

seja, em situações cotidianas da comunicação em que apresentam uma comunicação bem definida.

A leitura dos textos de notícias sobre a suspenção das aulas no período pandêmico COVID-19 e o texto sobre a vacinação e a sua importância e explanação dialogada sobre o conceito, "O que é uma vacina?". A partir disso, deve-se pautar as características do gênero reportagem, como o objetivo, o interesse nas informações, seleção e combinação das palavras. Para finalizar, será realizada a leitura da charge sobre a dengue, cujo efeito de sentido é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. Como proposta de produção dissertativo/argumentativo propõe-se trabalhar o tema "Coronavírus e crise de saúde global".

4.3.6 Plano de aula 02 – 3º ano do Ensino Médio – BNCC

O segundo plano de aula para o terceiro ano do Ensino Médio foi planejado com base nas competências 01, 03 e 07. Foi elaborado para ser trabalhado o gênero argumentativo, além de charges e outros textos. Segue quadro abaixo:

Quadro 8 – Plano de aula do Ensino Médio – BNCC

<table>
<tr><td colspan="5">ÁREA DE LINGUAGEM
Plano de aula: 02 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
Tema: Gênero argumentativo- Leitura de textos e charges
Competências BNCC: 01; 03; 07</td></tr>
<tr><td colspan="2">Professor(a):</td><td>Disciplina: Língua Portuguesa</td><td colspan="2">Período: mensal
Aulas semanais: 3 aulas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ano: 2021</td><td></td><td colspan="2">Série: 3º Ano do Ensino Médio</td></tr>
<tr><td>Objetivo de conhecimento</td><td>Habilidades</td><td>Conteúdo</td><td>Metodologia/ recursos</td><td>Aprendizagens esperadas</td></tr>
<tr><td>Vivências de papéis sociais;
Consideração do contexto de produção e recepção de textos do campo jornalístico-midiático;
Relação entre os gêneros em circulação no campo jornalístico-midiático, mídias</td><td>(EM13LP43)
(EM13LP45)</td><td>Textos:
- País do futuro;
- Xenofobia e racismo; (fragmento);
-Reputação ilibada;
- O "impeachment" e a ausência de responsabilidade presidencial</td><td>- Exposição dialogada;
- Sequência de atividades;
- Projetos de leitura;
- Sala de aula invertida;
- Observatório de imprensa;
- Laboratório de comunicação
- Oficinas;
- Sequência de atividades de compreensão leitora;
AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem);</td><td>Que sejam capazes de analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts</td></tr>
</table>

e práticas da cultura digital; Usos de recursos linguísticos e multissemióticos e seus efeitos de sentido; Produção de textos do campo jornalístico-midiático; Uso de diferentes mídias.			- *WhatsApp*; *e-mails* e etc.	noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios e etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, blogueiro e Booktuber, entre outros.
↓ Orientações Gerais do Professor(a) ↓				
Realizar uma pesquisa preliminar sobre o assunto a ser estudado. • Assistir a aula através Plataforma Google *Classroom* (Ambiente Virtual de Aprendizagem). • Acessar *LINK*: <www.google.com.br>, vídeo aula trabalhada e vídeos sobre o tema abordado. • Visualização e anotação das dúvidas, em seguida resolver no caderno as atividades propostas.				

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Para este planejamento, a intenção é despertar a percepção de que vários textos fazem referência as questões sociais, econômicas e política no país. O uso da compreensão e interpretações, mesa redonda, debates, opiniões, sugestões no que diz respeito ao futuro do país. As questões sobre autoritarismo, racismo, preconceito sobre a imigração, visão negativa da cultura de imagens. Quanto as questões gramaticais, o uso do adjetivo, atividades com inferências, as conjunções, concordância verbal, concordância nominal, estrangeirismo, vocábulos imagéticos e visivos e etc.

A leitura de charges como a "Reputação Ilibada", trabalhando com temáticas como o paradoxo, valores subjetivos de quem as aplique e etc. O 'Impeachment' e a Ausência de Responsabilidade Presidencial", texto de Paulo Bonavides. Produção de textos do campo jornalístico-midiático e o uso de diferentes mídias.

A partir das leituras, as atividades seguem com a compreensão e interpretações dos conteúdos postados nas interfaces pelos professores. Estes, por sua vez, pedem que os estudantes reflitam sobre as leituras feitas, só então eles começam a responder uma bateria de exercícios postados na Plataforma AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), assim são acompanhados de acordo com os critérios e correções elaboradas por eles.

Essas atividades, em sua maioria, são questionários com questões discursivas, seminários, relatórios, leitura de documentários, filme e etc., tudo por meio virtual, ou seja, diários para que eles possam dialogar, questionar, comentar ou até mesmo tirar dúvidas sobre as leituras propostas. Entretanto, o acesso ao suporte digital em potência nem sempre permite que o compartilhamento do diário seja de forma sincrônica ou diacrônica, pois a prática de diarismo *on-line* é um fenômeno da cibercultura (SANTOS; WEBER, 2014).

E, por último, fazer uma revisão para saber como as atividades foram recebidas pelos estudantes, se as metodologias foram eficazes, se há a necessidade de modificações no planejamento de intervenção, se houve avanço dos estudantes em relação à compreensão das habilidades avaliadas, qual percentual de estudantes avançou, qual percentual de estudantes não avançou, se os suportes metodológicos foram adequados, entre outras questões que demonstrem a necessidade de fazer, ou não, outro planejamento interventivo.

Nesse viés, considerou-se a dimensão histórico do texto literário, a diversidade cultural, com foco nos clássicos da literatura portuguesa e brasileira e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias e etc., de modo a garantir: a ampliação de repertório e de referências; uma compreensão mais arguta e ativa; consideração das potencialidades e complementações entre os diferentes semióticos e um espaço para expressão das sensibilidades individuais e coletiva; a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nas intenções sociais; a ampliação do domínio de gêneros dos discursos/gêneros textuais, sejam em relação às práticas de leituras ou produções de textos; o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e semioses; gêneros e produções como notícias, reportagens, artigo de opinião, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, apresentação oral e etc., além de gêneros e procedimentos de apoio à compreensão (grifar, tomar nota, fazer esquemas, quadros, sinópticos, mapa conceitual, resumo, resenha e etc.; gêneros e produções como reportagens multimidiáticas, documentários, enciclopédia digital colaborativa, *vlogs* e *podcast* noticioso e cultural, vídeo-minuto, *trailer* honesto, *gameplay*, *fanfic*, *fanclipe* e etc. (BRASIL, 2017).

Quanto ao campo de atuação, vida pessoal, prática de estudo e pesquisa, jornalismo mediático, atuação na vida pública e artístico, faz-se necessário foco nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, envolvendo: sínteses mais complexas, produções vinculadas a apurações de fatos, curadoria de informações, levantamentos e pesquisas.

Infere-se, portanto, intervir no processo do ensino de algumas habilidades, compreendendo as práticas de linguagem e de leitura para solucionar (diminuir, minimizar, reduzir) a defasagem de aprendizagem, convergindo para um conhecimento significativo por parte dos alunos, à medida que a consolidação de tal habilidade seja compreendida e exercida como prática social de linguagem de forma a contribuir para o exercício da cidadania. Dessa forma, sugere-se atividades sistematizadas de leitura, atividades de roda de leitura, atividades sistematizadas de análise linguística/semiótica, atividades de leitura expressiva com emprego de *podcast* e etc. Assim, também instrumentos avaliativos, como por exemplo, testes cognitivos de múltipla escolha, testes, provas em dupla e/ou coletivas, autoavaliação, produção escrita avaliativa, produções pictóricas/multissemióticas/multimodais e etc.

Nesse mesmo caminho, a BNCC reforça o posicionamento da LDB (BRASIL, 1996). Mas nela se encontram novidades e avanços, a centralidade dos estudantes, por exemplo, aparece ligada ao protagonismo deles na própria construção do conhecimento e na atuação diante dos desafios da vida real. A BNCC é bastante direta na indicação de que os alunos, ao longo das etapas de ensino, sejam estimulados a desenvolver competências e habilidades gerais e específicas para responder às mais diversas situações-problema que os afetam no dia a dia (BRASIL, 2017).

A cultura digital vem, enquanto linguagem (visuais, sonora, icônica etc.), provocar mudanças nos modos de interagir como leitor, espectador, consumidor, criador e produtor, potencializando as diversas linguagens e os processos cognitivos, solucionando assim, através do uso de diferentes suportes, aplicativos, interfaces e mensagens, os problemas digitais e a concretização das práticas (SOUZA; AMANTE; CRUZ; 2017).

Essa cultura digital apresentada para desenvolver atividades no Ensino Médio, no formato híbrido está presente no contexto da educação *on-line.* “Educação *on-line* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada para potencializar situações de aprendizagem mediadas tanto por encontros presenciais, quanto à distância” (SANTOS; WEBER, 2014, p. 24).

Conectados via computadores fixo, *notebook* ou *smartphone*, os alunos se comunicam com os professores, colegas e com os *sites* de buscas, para atenuar suas dúvidas juntamente

com os professores de suas escolas e, assim, assistirem as aulas no modelo remoto ou híbrido. Nesse formato, as trilhas do Plano de Aula da disciplina de Língua Portuguesa da BNCC, cuja articulação e organização das competências e habilidades estão voltadas para práticas de linguagem e campos de atuação que destacam a cultura e os multiletramentos em função das práticas contemporâneas de linguagem, são leituras, análises linguística/multissemióticas, produção escrita e oralidade (fala/escuta) (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, é essencial que as diferentes estratégias e modalidades de formação a serem utilizadas, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional em nosso país. A crise do COVID-19 adiciona uma nova perspectiva, pouco esperada até agora, que se refere ao momento de sua implementação. É aconselhável preparar e organizar uma educação susceptível de alternar períodos presenciais com períodos, por vezes longos, de reclusão (para uma única escola, uma cidade ou mesmo uma província) e, por conseguinte, com períodos de ensino à distância durante o período escolar. (TAMASHIRO; SANT´ANNA, 2020).

A educação híbrida é objeto de debate e discussão, especialmente sobre suas características e definição. Vários termos são usados para descrevê-lo, como aprendizado combinado, aprendizado flexível ou aprendizado combinado. Essa característica híbrida de aprendizagem tem o principal interesse de aumentar a resiliência do sistema educacional em face das crises. Com efeito, se não quer ter que reagir, em caso de emergência ou de forma desordenada quando ocorrem crises, deve-se pensar na educação híbrida como um método de aprendizagem e preparar as estruturas informáticas, técnicas e logísticas que nos permitam a continuidade, para garantir a continuidade da aprendizagem.

Nesse cenário, a EaD integrada a um conjunto de ações formativas presenciais, objetiva democratizar o acesso a novos espaços e ações formativas, visando o fortalecimento da escola pública com direito social, flexibilizando na organização e desenvolvimento dos estudos, fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo e acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. (FETTERMANN; CAETANO, 2016).

Dessa forma, é necessária tecnologia e capacitação focada ao determinismo tecnológico, priorizando as tecnologias e o uso da aprendizagem, voltados à modernização da sociedade e a capacitação centrada na participação do indivíduo com pensamento crítico na interação na tecnologia, fundamentada em uma perspectiva centrada na sociedade. Conclui-se que, apesar das dificuldades com a língua portuguesa, a interpretação textual e compreensão de textos desenvolvem dentro do esperado, pois os estudantes do Ensino Médio são muito

comprometidos com os estudos, preparam-se para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho, assim, evoluem a cada etapa percorrida.

CONCLUSÕES

Esta dissertação é fruto de pesquisa teórica qualitativa, bibliográfica e análise documental. Teve por objetivo problematizar e investigar as possibilidades de implementação da BNCC com foco nas linguagens através do uso de tecnologias digitais enquanto práticas no Ensino Médio. O problema da pesquisa girou em torno de responder ao seguinte questionamento: Como as TDICs podem ser implementadas no Ensino Médio, levando em consideração as orientações da BNCC, dentro de uma perspectiva de práticas educativas no ensino da linguagem escrita?

Para a execução do objetivo geral, foi necessária a subdivisão em três objetivos específicos. O primeiro foi reunir os conceitos de tecnologias digitais e de práticas pedagógicas na educação existentes para dar o suporte teórico que se faz necessário durante o desenvolvimento do estudo; o segundo, identificar como a BNCC pode contribuir com a adoção de tecnologias digitais na abordagem de metodologias de ensino da linguagem escrita, dando um maior enfoque no Ensino Médio; o terceiro objetivo foi verificar como as estratégias didáticas com tecnologias digitais podem servir nas práticas metodológicas de ensino da linguagem escrita no Ensino Médio.

No primeiro momento, o estado do conhecimento, no qual foi relacionado os descritores, “Ensino Médio e TDICs”, “Linguagens e BNCC” e “Práticas Pedagógicas”. Os resultados apontaram um mapeamento dos estados brasileiros e suas respectivas universidades que, em diferentes programas de pós-graduação (*stricto sensu*), produziram trabalhos que foram de encontro da nossa proposta de investigação. Os dados qualitativos trazem resultados e denotam teor das pesquisas defendidas, suscitando palavras-chaves e autores considerados relevantes ao estudo.

Em seguida, refletiu-se sobre as Tecnologias Digitais e a Inovação na Educação, que é de suma importância no contexto escolar e social. Partindo desse prisma, surge a necessidade de, a cada dia, inserir o uso das tecnologias digitais nas nossas aulas deixando de ser conteudista e buscando a interação dos conteúdos de forma que o professor é incentivado a animar o intelecto de seus alunos, ao invés de ser apenas um transmissor de conhecimento. A partir dessa constatação, fica explícita a importância cotidiana das tecnologias digitais para o Ensino da Língua Portuguesa com o intuito de que nossos alunos sejam conhecedores da linguagem e escrita.

Buscou-se a Teoria de Lévy (2009), que ajuda a compreender que as tecnologias digitais são favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e

de construção do conhecimento. No decorrer do desenvolvimento dessa investigação, com relação a origem, suas versões e importância na educação, fez-se necessário refletir o quanto a tecnologia digital se mostra importante e eficiente dentro das políticas públicas para a educação. Diante dessa questão, a *web* é uma das ferramentas para que os conteúdos cheguem até os alunos, sobretudo no atual momento, de pandemia do Coronavírus (COVID-19). Perante o exposto, as tecnologias digitais na educação se tornaram fundamentais ao processo de aprendizagem e aquisição de autonomia linguística no ambiente educacional.

Ao discorrer sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas configurações nas tecnologias digitais, trazendo reflexões acerca de sua produção, o contexto histórico e todo processo até ser implementada no Ensino Médio, em 2018, produzida com o objetivo de proporcionar equidade por meio de uma formação integral do cidadão. No decorrer do estudo, percebeu-se que a BNCC é subdividida em 4 áreas do conhecimento e ficou organizada conforme a Lei de n. 13.415/2017. Ao analisar a área de linguagem, foi possível perceber quais as especificidades da relação Linguagens e Tecnologias, sendo perceptível a mudança relacionada à tecnologia em termos de produção ou de conteúdo em diversas mídias, como fotos, vídeos, *podcasts*, infográficos enciclopédias colaborativas, de acordo com o documento que regula o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e as competências gerais.

Nesse sentido, a BNCC está presente em diversos contextos da educação e que as 10 dez competências gerais devem ser trabalhadas em todos os seus níveis, promovendo o desenvolvimento global dos alunos para serem capazes de conviver em uma sociedade igualitária ética e sustentável, haja vista que o documento traz que seu objetivo é que as escolas deixem de ser conteudista e ajudem os alunos a enfrentar as questões emocionais, culturais, tecnológicas e socioambientais, bem como assumam comportamentos, como autonomia, criatividade, entre outros.

No Ensino Médio, é de se esperar que o aluno já tenha um desempenho mais proativo, tanto na aprendizagem quanto na utilização das tecnologias. O estudante já precisa ser capaz de se aprofundar no letramento, linguagem e na cultura digital, de forma geral. Para isso, os professores precisam do auxílio de metodologias que incorporam a tecnologia ao ensino, gerando o desenvolvimento integral das competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2017).

Por intermédio desta pesquisa foi possível analisar e verificar que o uso da tecnologia na sala de aula não é uma tarefa fácil, especialmente em tempos da pandemia da COVID-19, mas tem se tornado uma forma de ministrar as aulas e os conteúdos de forma interativa e

significativa nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais se busca instigar os alunos a identificar e respeitar as variedades da língua.

É relevante conceder uma atenção especial para essa linguagem virtual, pois essa nova forma de comunicação não é reconhecida pela linguagem culta. É necessário que as escolas estejam cientes dessa nova modalidade de linguagem para orientar os alunos quando e como podem utilizar essa linguagem, para não causar prejuízos a língua materna, nem tampouco ao processo comunicativo. O professor deve ter uma busca constante de conhecimentos para que ele não se limite apenas aos conteúdos, mas também a valorização dos diferenciais, já que a pesquisa na formação do profissional é uma forma de demonstrar interesses em busca de mudar/transformar, sendo criativo na sua prática.

Durante o desenvolvimento da investigação, constatou-se que, com base nas teorias e de acordo com a BNCC, torna-se fundamental revisar os conteúdos da Língua Portuguesa através das TDICs, faz-se mister que o professor contextualize a teoria e a prática em seus planejamentos, facilitando a compreensão da linguagem e escrita e podendo produzir e entender os diversos tipos de textos que circulam no contexto escolar e social. Diante disso, é válido repensar, enquanto professores de Língua Portuguesa, os planejamentos e sempre buscar práticas educativas para as aulas, valorizando os saberes que os alunos já trazem e contribuindo para que ele tenha autonomia de reconhecer e compreender a dimensão da linguagem e da escrita.

A proposta de usar métodos tecnológicos no ensino, a fim de qualificá-lo e torná-lo mais atrativo, vem ratificar o uso de instrumentos diversos quando o assunto é metodologia de ensino, buscando uma educação ética, humanista e desenvolvendo a esperança. Certa é a premissa de que não existe uma fórmula eficiente, cabe ao profissional, ante a situação concreta, escolher, dentre os instrumentos disponíveis, o mais adequado para a situação apresentada.

As metodologias da BNCC se enquadram como uma maneira de ajudar a equipe escolar no bom emprego das ferramentas tecnológicas no processo de ensino. É necessário que a instituição procure se manter atual para a adequação das práticas pedagógicas. Nessa conjuntura, a formação continuada é significativa para que a escola siga as novidades no contexto educacional e compreenda como é possível aperfeiçoar sempre seus métodos, tornando-os cada vez mais assertivos.

É de suma importância aplicar recursos tecnológicos ao plano de aula, já que há o uso de materiais em diferentes formatos (como vídeos, apresentações em *slides*, mapas mentais etc.), contribui para o comprometimento da turma, até mesmo podendo servir para melhorar tanto a aula do educador quanto as apresentações dos alunos.

É preciso realizar práticas educativas envolvendo o uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio segundo as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, como: interagir em ambientes virtuais para construção de plano de aulas com tecnologia, textos em formato digital, formas colaborativas de produção de conteúdo, apresentações em formatos multimídia, diferentes formatos de avaliação, aplicativos e *softwares* educacionais para elaboração de plano de aulas com tecnologia.

Cabe ao educador assumir a postura de mediador entre o estudante e o acesso às fontes de pesquisa. Através dessas mídias há o estabelecimento de uma conexão entre professor e aluno, seja em qualquer lugar e, principalmente, no espaço da sala de aula. O que se percebe na escrita dos alunos é que, com a chegada e a utilização das novas tecnologias e a difusão do acesso à *internet*, os educandos passam a fazer uso de uma variedade linguística, que ainda não é prevista nas gramáticas e nem sempre aceita pelos professores.

O professor não pode ignorar o uso da língua no ambiente virtual, posto que a linguagem da *internet* também está sujeita às regras convencionalizadas pelo uso, nos novos gêneros discursivos que surgem no ambiente virtual, como o *chat*, fórum, lista de discussão, *Messenger*, *blog* entre outros.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Luiza Grossi. **Ciência, fenomenologia e hermenêutica**: diálogos da geografia para os saberes emancipatórios. 2007. 226f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ASSOLINI, Filomena Elaine; LASTÓRIA, Andrea (Orgs.). **Diferentes linguagens no contexto escolar**: questões conceituais e apontamentos metodológicos. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. – Porto Alegre: Penso, 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 1997.

BENADE, Leon. Teachers' Critical Reflective Practice in the Context of Twenty-first Century Learning. **Open Review of Educational Research**, [s. L.], v. 2, n. 1, p. 42-54, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: A educação é a base. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União** (DOU), Seção 1, Brasília/DF, p. 10, jan. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 26 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** (DOU), Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 05, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União** (DOU), Brasília/DF, dez. 2005.

BRASIL. **Programa Currículo em Movimento**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar**: possibilidades. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 05 jan. 2020.

BREITMAN, Karin. ***Web* semântica**: a *Internet* do futuro. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2005.

CARDOSO, Tatiana Medeiros. A Aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ambiente Escolar. **Revista iTEC**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 89-112, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CHARTIER, Roger. Do códex à tela: as trajetórias do escrito. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europaentre os séculos XIV e XVIII. Brasília/DF: Editora UnB, 1994.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: COSCARELLI; Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

COSTA, Renata. Lições do Corona vírus: Ensino remoto emergencial não é EaD. **Blog Desafios da Educação**, abr. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto>. Acesso em: 02 maio. 2020.

COSTA, Sergio Roberto. A Construção de “Títulos” em Gêneros Diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de Linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPEZ, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.

DOCSITY. **A etapa do Ensino Médio na BNCC**: Base Nacional Comum Curricular, Resumos de Geografia. 2020. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/a-etapa-do-ensino-medio-na-bncc-base-nacional-comum-curricular/5030432/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

FEITOSA, Ailton. **Organização da informação na *Web***: das tags à *Web* Semântica. Brasília: Editora Thesaurus, 2006.

FETTERMANN, Joyce Vieira; CAETANO, Joane Marieli Pereira. **Ensino de línguas e novas tecnologias**: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2016.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Revista Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 158-171, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba: Editora Positivo, 2005.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Editora Argos, 2012.

GENEROSO, Ana Amélia Pardini et al. Abordagem Qualitativa do uso das TDIC na Educação Básica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2., 2013, Campinas. **Anais**... Campinas/SP, 2013.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Elis de Almeida. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto (Org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Mauricio. **New Literacies**. Changing Knlowdege and Classroom Learning. Buckingham: Open University Press, 2013.

LANKSHEAR, Colin; SNYDER, Ilana. **Teachers and Technoliteracy, managing literacy, technology and learning in schools**. StLeonards: Allen &Unwin, 2000.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas**: A aplicação na prática. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2016.

LÉVY, Pierre **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. As **tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: o futuro do Pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

LUGLI, Rosário Silvana Genta et al. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 6, n. 18, p. 51-61, maio/ago. 2000.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.

MORAN. José Manuel; MASSETO, Marcos T; BEHERENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Editora Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T; BEHERENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Ensino híbrido na visão de José Manuel Moran. **Simpósio hipertexto**, jun. 2015. Disponível em:

<http://www.simposiohipertexto.com.br/2015/06/26/ensino-hibrido-na-visao-de-jose-manuel-moran>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Estudos de currículo, avanços e desafios no processo de internacionalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 367-381, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200003>. Acesso em: 02 jul. 2020.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elisabete. **As TICs nos labirintos da prática educativa**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 2006.

PÉREZ GÓMES, Angel. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

PORTABILIS. BNCC: um resumo das mudanças trazidas pela Base Nacional Comum Curricular em 2020. **Portabilis Tecnologia**, 2020. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/mudancas-da-bncc-2020/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

RAMOS, Marli; COPOLLA, Neusa Ciriaco. O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas. **Dia a dia educação**, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2551-8.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, Cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa (Org.). **Diários online**: dispositivo multirreferencial de pesquisa formação na Cibercultura. Santo Tirso/Portugal: Coleção estudos Pedagógicos, 2014.

SCHNEIDER, Dado. **O mundo mudou... bem na minha vez**! 3. ed. São Paulo: Integrare Editora, 2013.

SCHUARTZ, Antônio Sandro; SARMENTO, Hélder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 03, p. 429-438, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802020000300429&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SEBASTIÃO, Marcia Pereira; PESCE, Lucila. Resenha da obra “Cibercultura” de Pierre Lévy. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, v.3, n. 1, p. 66-71, 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/resenhas/2010/edicao_3/3-cibercultura-pierre_levy.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, Rosilani Balthazar da; AZEVEDO, Samara Moço de; SIQUEIRA, Thaíse dos Santos Soares. Educação, Linguagem e Novas Tecnologias da Comunicação: por uma aprendizagem significativa. In: EVIDOSOL, 13., 2016. **Anais**... Evento online, jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/download/10566/9388>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SOARES, Simária de Jesus et al. **O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOUZA, Renato Rocha; ALVARENGA; Lídia. A *Web* Semântica e suas contribuições para a ciência da informação. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 78-90, 2004.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; AMANTE, Lucia; CRUZ, Dulce Márcia. Práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na universidade. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracajú, v. 6, p. 81-92, 2017.

TAMASHIRO, Camila Baleiro Okado; SANT´ANNA, Geraldo José. **Desenvolvimento de Aulas Práticas no Ensino Remoto e Híbrido**. São Paulo: EXPRESSA, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Editora Cortes, 1995.

WRAGA, William G. Extracting Sun-Beams out of Cucumbers: The Retreat from Practice in Reconceptualized Curriculum Studies. **Educational Researcher**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 4-13, 1999.