

## **LETRAMENTO DIGITAL:**

Um estudo do componente curricular de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

*Luiz Eduardo Guedes Conceição  
Tamara Afonso dos Santos*

### **Resumo**

Essa pesquisa objetiva descrever como os pressupostos teóricos de letramentos digitais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa se relacionam. Considerando o papel norteador que a BNCC ocupa, é de suma importância compreender a concepção de letramento digital no referido documento para o ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade. Para tanto, investigamos de forma exploratória e descritiva as competências e habilidades da disciplina de Língua Inglesa que trazem a temática de letramento digital para os alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, analisamos o documento em uma perspectiva crítica e dialógica com as teorias de multiletramento abordadas por autores como Ribeiro (2009), Rojo (2012) e Kress (2003), entre outros. Na pesquisa, concluímos que algumas competências estabelecidas para Linguagens e, especificamente, para o componente curricular de Língua Inglesa, abordam Letramento Digital dialógica e criticamente com reflexões teóricas recentes, no entanto, fazem-se necessários estudos para problematizar aspectos políticos, sociais e econômicos que influenciaram na elaboração deste documento norteador.

**Palavras-chave:** Letramento Digital; Língua Inglesa; BNCC.

## **DIGITAL LITERACY:**

A study of the English Language component in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

### **Abstract**

This research aims to describe how the theoretical perspectives of Digital Literacies and the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) of the English language component are related. Taking into consideration the guiding role played by the BNCC, it is extremely important to understand how the ideas of Digital Literacy are revealed in the normative document of the Brazilian education. To do so, we analyzed in an exploratory and descriptive way the specific skills and abilities of the English Language component that require digital literacy in the teaching and learning process. Thus, we analyzed the document in a critical and dialogical perspective with literacy and multi-literacy theories addressed by authors such as Ribeiro (2009), Rojo (2012), and Kress (2003), among others. During the research, we concluded that some competencies established for the area of Languages and, specifically, for the English language curricular component, approach Digital Literacy dialogically and critically with recent theoretical reflections, however, it is necessary studies to problematize political, social and economic aspects which influenced the construction of this guiding document.

**Keywords:** Digital Literacy; English language; BNCC.

## ALFABETIZAÇÃO DIGITAL:

### Un estudio del componente curricular del idioma inglés en la Base Curricular Común Nacional (BNCC)

#### Resumen

Esta investigación tiene como objetivo describir cómo se relacionan los supuestos teóricos de las alfabetizaciones digitales y el *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) en inglés. Considerando el rol rector que ocupa la BNCC, es de suma importancia comprender el concepto de alfabetización digital en dicho documento para la enseñanza y aprendizaje del inglés en la época contemporánea. Para ello, investigamos de forma exploratoria y descriptiva las habilidades y destrezas de la disciplina Lengua Inglesa que acercan el tema de la alfabetización digital a los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, analizamos el documento en una perspectiva crítica y dialógica con las teorías de la multialfabetización abordadas por autores como Ribeiro (2009), Rojo (2012) y Kress (2003), entre otros. En la investigación concluimos que algunas competencias establecidas para Idiomas y, específicamente, para el componente curricular de Lengua Inglesa, abordan la Alfabetización Digital de forma dialógica y crítica con reflexiones teóricas recientes, sin embargo, son necesarios estudios para problematizar aspectos políticos, sociales y económicos. que influyeron en la preparación de este documento guía.

**Palabras clave:** Alfabetización Digital; Lengua Inglesa; BNCC.

## INTRODUÇÃO

Hoje vivemos em uma sociedade em que nossas ações são frequentemente mediadas por novas tecnologias e pelos objetos em nossa volta que são, frequentemente, disruptivos por intervenção do avanço tecnológico. No Brasil, o telefone celular é, por exemplo, o equipamento mais utilizado para acesso à internet, 98,6% da população brasileira faz uso desse recurso, como aponta a pesquisa PNAD Contínua coordenada pelo IBGE em 2019, se tornando uma porta de entrada onipresente para o cibernundo, como mostra o quadro a seguir:

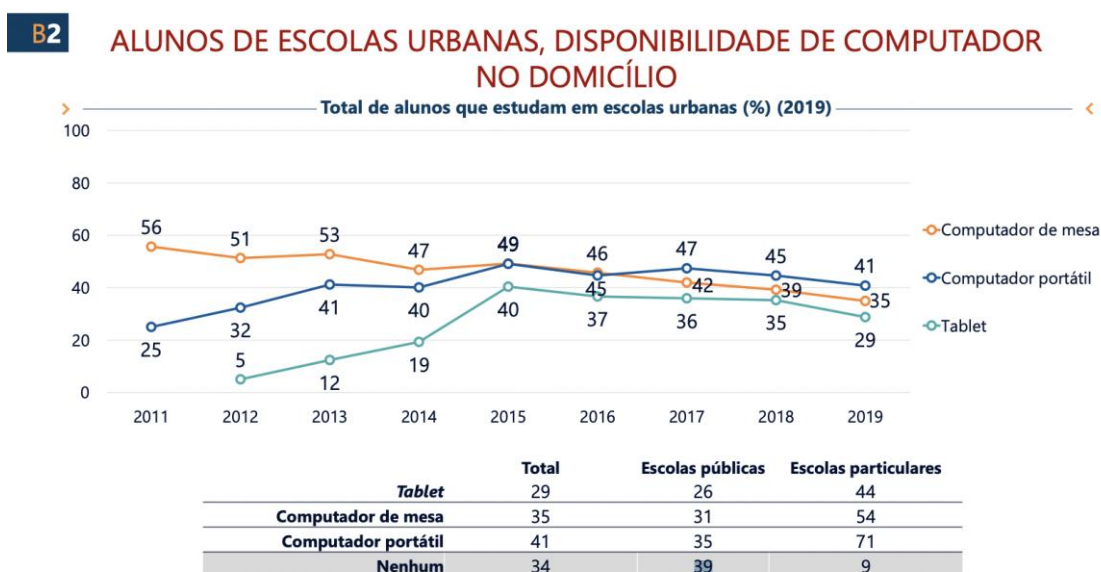
**Figura 1: Uso de internet por equipamento**



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018/2019.

No entanto, seria perigoso pensar que vivemos em uma comunidade exclusivamente tecnológica, pois isso sugere que a sociedade é feita pelo digital, que suas características essenciais foram criadas a partir do desenvolvimento da tecnologia. A realidade é oposta. No Brasil, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, como mostra a pesquisa TIC Educação 2019:

Figura 2: Alunos de escolas urbanas, disponibilidade de computador no domicílio



Fonte: CGI.BR/NIC.BR, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)

A tecnologia foi criada para resolução dos nossos problemas, mas não tem um alcance democrático, e, portanto, não somos uma sociedade baseada no digital. Contudo, é arriscado pensar que ela não é responsável por uma expressiva mudança na sociedade.

Essa mudança trazida pelo digital aponta para o declínio da ordem industrial clássica em uma sociedade caracterizada pela incerteza e risco de acordo com Zygmunt Bauman (2000). A Indústria, o estado-nação e a religião, os três pilares da ordem “moderna”, estão se dissolvendo, roubando os indivíduos das certezas que antes proporcionaram: de trabalho, ordem e crença.

Na era que Bauman (2000) chama de “modernidade líquida”, os indivíduos recorrem à satisfação de curto prazo, às metas temporárias e à aquisição de objetos ou consumo de serviços. As causas dessa direção de mudança social são muitas e, como acontece com todas as mudanças sociais, a tecnologia é sua ferramenta, seu meio e seu reflexo. As tecnologias digitais permitiram a globalização dos processos de negócios e da produção cultural comercial, e também a captura de grandes quantidades de dados pessoais que se tornam mercadorias.

Nesse contexto, as noções de letramento são relevantes, pois incidem sobre o engajamento e a articulação do indivíduo com os símbolos e significados do cotidiano. Rojo e Moura (2007) caracterizam a evolução dos conceitos de letramento em três modelos. O modelo funcional, que vê a alfabetização como o domínio de habilidades cognitivas e práticas simples, variando da visão simples da alfabetização como as habilidades mecânicas de leitura e escrita a uma abordagem mais desenvolvida em relação à alfabetização como as habilidades necessárias para uso social na comunidade.

O modelo de prática sociocultural tem como base que a alfabetização só tem sentido em seu contexto social, e que ser alfabetizado é ter acesso às estruturas culturais, econômicas e políticas da sociedade. Nesse sentido, como afirmou Rojo e Moura (2007), a alfabetização é ideológica. O modelo de empoderamento intelectual argumenta que a alfabetização pode provocar a transformação das capacidades de pensamento, particularmente quando novas ferramentas cognitivas, como a escrita, ou novas ferramentas de processamento, como aquelas que dependem da tecnologia digital, são desenvolvidas.

Ao ver o letramento no contexto de uma sociedade digital como funcional em um primeiro nível, envolvido com o contexto social no segundo nível e como transformador em um terceiro nível, podemos vê-lo como uma ferramenta poderosa para o indivíduo e o grupo compreenderem suas próprias relações com o mundo, agora posto como digital.

É nessa perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorpora em suas diretrizes menos estruturalistas a competência voltada ao letramento digital. Portanto, este trabalho objetiva descrever como os pressupostos teóricos do Letramento Digital e a BNCC do componente de Língua Inglesa se relacionam.

Assim, neste artigo propomo-nos responder a seguinte pergunta: existe alguma relação de alfabetização e letramento digital sendo representada na BNCC? As reflexões

apresentadas aqui derivam de um estudo da BNCC em sua totalidade, com foco nas diretrizes do ensino de língua inglesa. Para o propósito deste estudo, partimos da concepção de que letramento é muito mais do que alfabetização, o letramento digital, portanto, extrapola o uso da língua escrita. Trata-se de um processo de inclusão social, em uma sociedade tomada pelas tecnologias digitais, não podendo ser mais ignorada pelas escolas. Para isso, analisamos a BNCC, aprovada no final do ano de 2017, com o objetivo de perceber como as ideias de Letramento Digital são reveladas neste documento normativo da educação brasileira.

## **TECNOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização e as novas tecnologias têm uma história longa e complexa. As pessoas têm usado várias tecnologias para se comunicar, criar e compartilhar significados. A grafia, por exemplo, foi uma tecnologia inventada pelo homem. Os signos linguísticos nos possibilitaram perpetuar uma ideia, transpor informações entre culturas, independentemente do tempo e do espaço.

Ao longo da história e do desenvolvimento da sociedade, demais tecnologias relacionadas à comunicação foram criadas e incorporadas à nossa cultura. Citamos como exemplo a prensa, uma invenção de Gutenberg em 1450, que possibilitou o acesso a diversas informações por milhares de pessoas. Em seguida, surgiram as máquinas fotográficas, televisão, cinema, computador, a internet e as redes sociais virtuais.

Todas essas novas tecnologias desenvolvidas pelo homem foram interferindo na forma como nos comunicamos e, conseqüentemente, no domínio das competências e habilidades de escrita e leitura que devemos ter. O homem, portanto, está em constante modificação da tecnologia e transformando-se ao incorporá-la às suas práticas. E isso acaba, inclusive, afetando a maneira como processa informações.

Mudanças nas demandas de letramento feitas a membros de diferentes sociedades muitas vezes ocorreram por meio de mudanças econômicas e sociais maiores, como o surgimento da classe média durante a industrialização no mundo de falantes da língua inglesa. Como costumam acontecer, essas mudanças econômicas e sociais foram acompanhadas por várias mudanças tecnológicas, bem como pelo surgimento da escolarização em massa, ela própria um tipo de tecnologia para garantir (ou restringir) o acesso a várias formas de letramento e, portanto, ao mundo do trabalho.

É claro que pensar sobre o letramento sem também considerar cuidadosamente as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas mais amplas é interpretar mal a natureza do desafio. As novas tecnologias digitais continuam essa relação estreita com o letramento, mas também o mudam de maneira significativa. Não é de surpreender que, para compreender essas mudanças, necessitemos de uma imagem mais clara dos tipos de mudanças sociais e econômicas que caracterizam a globalização contemporânea.

Nos últimos vinte anos, as sociedades supostamente se tornaram mais globais e fluidas (BAUMAN, 2000). Embora alguns desses discursos de mudança global sejam positivas, os ambientes econômicos, sociais e tecnológicos alterados representam desafios

significativos para a compreensão do que pode significar ser alfabetizado hoje, particularmente em relação ao papel que as instituições de educação formal podem desempenhar no fornecimento de novas formas de educação, ou seja, não podemos manter o que tem sido feito até o momento. Há dois desafios principais que queremos destacar aqui, ambos intimamente relacionados: a instabilidade e o desafio.

Kress (2003) argumenta que educadores e jovens já há algum tempo vivem e operam em uma “era de instabilidade”. Existem várias maneiras de entender isso. Uma é que as ideias sobre o papel que as escolas devem desempenhar (seus objetivos) tornaram-se mais instáveis e menos seguras, em parte devido às mudanças sociais. Essa instabilidade é muito clara nos debates entre pesquisadores e professores na área da educação, em que inquietações sobre as mudanças sociais e econômicas são expressas na preocupação com o que é ensinado nas escolas e como é ensinado, ou sobre a vida dos jovens: como gastam seu tempo e energia, o que vestem, dizem, comem, veem, fazem e leem (ou não leem, como costuma acontecer nesses debates na mídia).

Esses tipos de questionamentos, normalmente de uma geração mais velha e mais estável, tendem a acompanhar mudanças sociais significativas sempre que elas ocorrem, quando os desafios contemporâneos parecem precisar de pensamento e abordagens diferentes. Sem surpresa, a alfabetização e as tecnologias digitais são regularmente o foco explícito nesse novo contexto mundial. Como exemplo dessa preocupação, os professores têm discutido sobre quais habilidades são relevantes para serem trabalhadas na escola e sempre se deparam com discussões acerca dos hábitos de tecnologia dos jovens (a influência corruptora da troca de mensagens de textos, vício em videogames e uso de redes sociais, por exemplo).

A outra maneira pela qual esse desafio de instabilidade pode ser entendido é que, nas condições criadas pelas mudanças que descrevemos anteriormente, ficou mais claro que as escolas não detêm mais (se é que alguma vez o fizeram) o monopólio da aprendizagem. Indiscutivelmente, elas ainda mantêm atualmente o monopólio da aprendizagem de credenciamento, ou seja, aquele que precisamos comprovar para sermos admitidos em espaços sociais que o exigem. Apesar disso, a escola não é o único local onde o letramento acontece, é praticado ou usado.

Esse fenômeno chama a atenção para a forma como as escolas, ou, pelo menos, os sistemas escolares parecem ter dificuldade em fornecer as habilidades, conhecimentos e compreensão necessários para o acesso e a participação em vários contextos além da escola, particularmente em contextos digitais. Isso também teve um efeito desestabilizador sobre o valor do que as escolas tradicionalmente ensinavam, pelo menos para alguns alunos. Também tende a tornar mais visíveis algumas das desigualdades inerentes à escolarização em massa, uma vez que as escolas não podem oferecer equidade em termos de “acesso” ao letramento digital. Então, o que elas podem oferecer?

O segundo desafio, aquele de definição do termo letramento, está intimamente relacionado à questão da instabilidade. O desafio aqui é que há pouco acordo sobre o que termos como letramento ou letramento digital realmente significam. Embora a alfabetização seja tipicamente definida de forma restrita como a capacidade de ler textos impressos, simbolicamente ela representa muito mais, se pensarmos como letramento (ROJO; MOURA, 2019). Portanto, compreendemos que o significado de alfabetização, então, é

escorregadio e atua como uma cortina de fumaça para o debate sobre questões sociais, culturais e econômicas mais amplas.

Esse complexo cenário social, econômico e político, no qual esses debates e discussões acontecem, deixa claro que ser letrado digitalmente é muito mais do que enviar um e-mail ou fazer upload de um vídeo no YouTube, ou seja, simplesmente ser capaz de usar ferramentas digitais. A longa e entrelaçada história do letramento e das novas tecnologias continuará a provocar intenso interesse entre educadores e pesquisadores, políticos, formuladores de políticas, a mídia, pais, etc. Isso se deve em parte à maneira como as preocupações com a alfabetização/letramento e a tecnologia se conectam profundamente ao nosso passado e à nossa própria experiência escolar, mas também porque parecem tão evidentemente importantes para a educação e o futuro social dos jovens.

## **LETRAMENTOS DIGITAIS**

O letramento digital é um termo que tem sido abordado por vários estudiosos em diferentes perspectivas ou abordagens. Essas perspectivas não são distintas ou opostas, em vez disso, elas representam três abordagens diferentes para o letramento digital enraizadas em diversas tradições acadêmicas, múltiplas formas de pensar sobre o que constitui o letramento e, ainda, como é promulgada em ambientes formais e informais.

Ao passo que decidimos pela abordagem de letramento digital enquanto engajamento em culturas e práticas sociais digitais para este estudo, como propõe o Grupo de Nova Londres<sup>1</sup>, reconhecemos que outros princípios poderiam ter sido escolhidos, bem como outros estudiosos poderiam desemaranhar o conceito de letramento digital em caminhos bastante diferentes. Contudo, é importante lembrar que outras linhas que consideram o letramento digital como “aquisição de habilidades da Era da informação” (TAYLOR, 1986), ou, ainda, como “o cultivo de hábitos da mente” (BUCKINGHAM, 2003) podem ilustrar como as ideologias, objetivos e prioridades institucionais desempenham um papel na definição de quem é “letrado digitalmente”.

Para cada perspectiva, há uma definição de letramento digital e fundamentos históricos e acadêmicos desse ponto de vista. Esta abordagem de múltiplas perspectivas é em parte uma resposta às diversas origens e opiniões dos autores sobre o que constitui o letramento digital, bem como nosso reconhecimento de que uma definição unificada de letramento digital, ou alfabetização, ainda está para surgir.

### **Letramento digital: engajamento de culturas e práticas sociais digitais**

A perspectiva que vamos tratar neste artigo vê o letramento digital como o engajamento em um conjunto de práticas envolvendo ferramentas e mídias digitais

---

<sup>1</sup> O Grupo Nova Londres é um grupo de dez acadêmicos que se reuniram em New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, em setembro de 1994, para desenvolver uma nova concepção de letramento que atendesse às preocupações dos educadores.

profundamente inseridas em um determinado contexto ou atividade. Essas práticas são emergentes, socialmente construídas e situadas, ao invés de predeterminadas, e baseiam-se no que funciona mais do que no que os comportamentos de especialistas ou modelos prescritivos podem mostrar. Essa perspectiva está mais intimamente ligada ao desenvolvimento da estrutura de “multiletramentos” adotada pelo Grupo Nova Londres (1997), como afirmei antes neste texto, e outros estudiosos socioculturais sobre letramento digital (COPE E KALANTZIS, 2009; GEE E HAYES, 2011).

Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos surgiram. Eles estão incorporados em novas práticas sociais - formas de trabalhar em empregos transformados, novas formas de participar como cidadão em espaços públicos e, talvez, até mesmo, novas formas de identidade e personalidade. (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 167, tradução nossa)<sup>2</sup>

Como Cope e Kalantiz deixam claro no excerto anterior, em vez de uma lista de habilidades distintas, o letramento digital é determinado pela capacidade geral dos indivíduos de viver, aprender e trabalhar em uma sociedade digital, que reconhece a natureza em constante mudança na tecnologia e as expectativas dos caminhos da evolução que serão necessárias para os cidadãos digitais. Essa noção de que o letramento digital está em construção e evolução é tanto sua força quanto sua fraqueza: embora privilegie uma ampla gama de conhecimentos e uma concepção ágil do valor do letramento digital na sociedade, é notoriamente difícil de se avaliar e não se enquadra bem nos sistemas formais de educação que temos em vigência.

Essa perspectiva vê a participação como a chave para o desenvolvimento do letramento digital. Assim, a melhor maneira de formar os jovens para desenvolverem esse tipo de letramento é encontrar novos caminhos para seu efetivo contato com a cultura digital e priorizar essas novas formas de aprendizagem. Os contextos informais podem desenvolver estruturas de contato e engajamento com ferramentas e práticas digitais que levam à aprendizagem social e ao desenvolvimento de habilidades colaborativas (SMITH; HULL, 2013). Indiscutivelmente, essa perspectiva traz um olhar crítico para o processo de formação digital do indivíduo, tirando o foco das habilidades e redirecionando a atenção para diversos contextos de uso e os modos emergentes de contato com este mundo que é limitado por circunstâncias específicas.

Em suma, cada uma das perspectivas que trazemos ilustra uma parte do que podemos chamar coletivamente de letramento digital. Indo além desses conceitos, nossa opção teórica o vê como compreendendo todos estes três elementos essenciais: habilidades com a tecnologia, capacidade de pensamento crítico e práticas contextualmente situadas. Compreender como essas ideias são abordadas na BNCC de Língua Inglesa é o objetivo da próxima seção deste artigo.

---

<sup>2</sup> With these new communication practices, new literacies have emerged. They are embodied in new social practices—ways of working in new or transformed forms of employment, new ways of participating as a citizen in public spaces, and even perhaps new forms of identity and personality. (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 167)



## A BNCC E O LETRAMENTO DIGITAL: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE DE LÍNGUA INGLESA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma orientação, de cunho normativo, que define quais as principais competências que os alunos do Ensino Básico devem desenvolver durante sua estadia na escola. O ex-ministro da educação, Mendonça Filho, no prefácio da obra, diz sobre a BNCC que se trata de “um documento plural, contemporâneo, que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (BRASIL, 2018, p. 5). Nesse sentido, as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, devem considerar o documento como um guia quando forem construir seus currículos.

Seguindo uma perspectiva menos estruturalista, na BNCC, o conteúdo trabalhado tem que garantir o desenvolvimento de 10 (dez) competências gerais no estudante no Ensino Básico. Essas, por sua vez, englobam o direito de aprender e se desenvolver, objetivando construir conhecimentos, habilidades e atitudes/valores durante todo o percurso da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 8).

Das competências estabelecidas, a de número 5 (cinco) traz ao documento a perspectiva do ensino de linguagens diferentes, inclusive aquelas voltadas para a habilidade digital, conforme transcrevemos a seguir:

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, 2018, p. 9)

Percebemos que ao incluir a compreensão, utilização e criação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) enquanto uma prática social, para além dos espaços escolares, fazendo do uso de tecnologias digitais uma prática social de forma a desenvolver a interação com o outro e a produção de saberes importantes para suas questões sociais e coletivas no e pelo mundo digital.

Na organização do documento, podemos perceber que a fase do Ensino Fundamental está organizada em 5 (cinco) áreas distintas do conhecimento, a saber: a) Linguagens; b) Matemática; c) Ciências da natureza; d) Ciências humanas; e) Ensino Religioso, que devem dialogar com os diferentes campos do conhecimento e do saber que formam os componentes curriculares. Portanto, para garantir o desenvolvimento dessas áreas do conhecimento, cada disciplina estabelece uma gama de habilidades. Por sua vez, as habilidades são organizadas em unidades temáticas em que apresentam diferentes conteúdos, processos e conceitos.

A estrutura curricular do Ensino Fundamental presa pela ideia do ensino sequencial, em que a aprendizagem e experiência adquiridas na Educação Infantil devem ser desenvolvidas e aprofundadas nos anos posteriores. É uma estrutura que, portanto, percebe os estudantes com características particulares de uma geração inserida em uma cultura digital,

ressignificando as formas de interagir com o mundo. Percebendo isso, o documento busca contemplar o ensino do inglês a partir de gêneros textuais digitais com o objetivo de promover a democratização do letramento digital.

No que diz respeito às competências voltadas para a área de linguagem no Ensino Fundamental, o texto aborda novamente a preocupação com a formação dos estudantes ao trazer a competência de número 6 (seis) que diz:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

No currículo de língua inglesa, vê-se uma mudança no conceito do ensino de inglês no país. De língua estrangeira para língua franca, a BNCC define a língua franca como a língua que várias pessoas, independentemente do idioma de sua nacionalidade, falam para se comunicar entre si. Assim, vemos o reconhecimento de que o inglês também é uma língua que nos pertence, enquanto falantes, em um mundo globalizado. Os jovens, portanto, podem exercer a cidadania, ampliando suas possibilidades de comunicação nos mais diferentes contextos de uso da língua.

Na concepção de inglês como língua franca, a língua deixa de ser o código linguístico de comunicação exclusivamente entre os falantes nativos e se torna o código linguístico de uso em diversos contextos em que, dependendo do lugar onde é falada, há uma variação, favorecendo assim o ensino do inglês de forma intercultural.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos. (BRASIL, 2018, p. 241)

A visão da língua inglesa enquanto língua franca, embora não seja novidade fora das diretrizes nacionais de educação, implica em desconstruir o modelo ideal de usuário da língua, utilizando a variação padrão (*standard*), para uma concepção de uso real, em que diversas variações da língua são consideradas, bem como a situação e uso das comunidades que a falam. Portanto, o objetivo de reconhecer e legitimar os repertórios da língua presentes no mundo, outrora ignorado nos Planos Curriculares Nacional (PCNs), é evidenciado na nova diretriz, ampliando os conceitos do que pode ser considerado “certo” ou “errado” no uso do inglês.

Uma segunda implicação, a que vamos nos ater neste estudo, é a visão de letramento que o documento explicita especificamente no item 4.1.4 do componente curricular de língua inglesa:

[...] diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 242)

Nesse trecho, a Base pontua a importância da língua inglesa para potencializar as possibilidades dos alunos se comunicarem, usando diversas formas de linguagens. O documento, portanto, ao reafirmar a concepção da língua inglesa como língua franca, a coloca em contextos híbridos de uso, de espaços físicos aos digitais, pontuando a liquidez que escorre pelas novas formas de dizer, inventadas por usuários que são “pluri/multilíngues” com características “multiculturais”. O trecho conclui, então, que a língua inglesa passa a ser patrimônio “simbólico para falantes do mundo todo” (BRASIL, 2018, p. 242).

Diferentemente dos PCNs que estruturam a disciplina de língua inglesa em quatro categorias de conteúdo, a saber: conhecimento do mundo, sistematização dos conteúdos, tipologia textual e conteúdo atitudinal, a BNCC divide o ensino da língua nos seguintes eixos: a) conteúdo oral, b) conteúdo escrito (leitura e escrita), d) uso da língua e) interculturalidade. Portanto, o ensino da língua inglesa deve dar a base para o desenvolvimento de competências para além do signo linguístico (ler, escrever e interpretar problemas), baseando-se na concepção de alfabetização na língua. Nessa perspectiva, a habilidade de fala é ampliada e contextualizada em práticas de uso da língua com foco nas habilidades de compreensão e produção, até mesmo em interações não presenciais.

Essa percepção, no entanto, nos leva a compreensão de que o aluno precisa estar apto a compreender o inglês escrito e falado, nos múltiplos contextos e situações de uso da língua presencialmente ou por meio da interação virtual, utilizando ferramentas digitais que vão exigir do aluno conhecimentos que vão além do contexto linguístico e cultural, como também digital.

No eixo da compreensão e produção escrita, o documento aborda práticas de linguagem resultantes da interação de escrita e leitura de textos. O desenvolvimento na língua está, portanto, relacionado à análise e à reflexão a respeito da língua, de modo contextualizado, articulado, construindo a capacidade discursiva do aluno na leitura e escrita de textos multimodais.

No eixo da dimensão intercultural, o documento compreende que as culturas, principalmente na sociedade contemporânea, passam por um processo ininterrupto de construção, desconstrução e reconstrução, que são expressadas por meio das linguagens, incluindo a linguagem digital e sua cultura.

Considerando esses eixos e articulando as competências gerais que o documento menciona para a Educação Básica em conjunto com as das Linguagens, a BNCC estabelece o desenvolvimento de competências específicas para o componente curricular de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, de onde destacamos a competência de número 5 (cinco) que estabelece:

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2018, p. 242)

Portanto, a BNCC reconsidera a perspectiva de ampliação ao perceber a língua como discurso, carregado de ideologia, que engloba outras habilidades extremamente importantes para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos por meio da língua inglesa. A Base traz uma percepção de linguagem que prioriza a noção de que aprender uma língua acontece na prática comunicativa e em contexto real de uso dela, mediado ou não por ferramentas digitais. A abordagem de ensino também muda, uma vez que a concepção de linguagem ressignifica a relação entre interlocutores, que por meio da tecnologia, passa a ter novos olhares para a língua materna ou “estrangeira”, assumindo uma nova aceção de limites geográficos e culturais.

Outro ponto a ser analisado é como o novo documento estabelece os conteúdos do componente curricular. Nos PCNs, a orientação tinha uma visão tecnicista do ensino da língua inglesa, sendo direcionado para estruturas linguísticas e vocabulário. No entanto, a nova diretriz traz uma ampliação quanto à abordagem objetivando o uso real do idioma através de textos multimodais, de forma autêntica e por meio de gêneros diversos. Priorizam-se práticas reais de uso da língua, de acordo com a necessidade do aluno, aproximando a sala de aula de sua vida. Logo, o estudo a partir de gêneros híbridos, potencializados pelas ferramentas digitais, possibilita experienciar, de maneira significativa e contextualizada, diferentes usos da língua e modos de aprendê-la. Aqui, é importante elucidar a relação do professor e aluno com o papel escolar no processo de multiletramentos.

Rojo (2012) aponta que a aprendizagem para multiletramentos não necessariamente acontece através do uso das tecnologias digitais, mas deve acontecer a partir de reflexão das referências culturais do aprendiz, dos gêneros textuais multimodais por ele conhecidos, para que haja o aumento do repertório cultural do aluno. A BNCC passa a entender a língua como expressão cultural, sendo assim, uma língua do mundo, tendo várias fontes indutivas como estímulo de ensino e aprendizagem, considerando o inglês falado no mundo inteiro.

Ao estabelecer as finalidades para o Ensino Médio na contemporaneidade, o documento novamente discute questões voltadas a multiletramentos, já que define a necessidade de:

Garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” [...] (BRASIL, 2018, p. 264)

Essa garantia de tudo que fora posto durante a formação na etapa do Ensino Fundamental adicionada a necessidade de “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, possibilidades e interesse dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 264) vai de encontro com o que Ribeiro (2009) expressa ao definir letramento digital.

Com os novos meios de comunicação e as novas tecnologias de leitura e escrita, outras formas de travar contato ou de interagir por meio da escrita surgiram e foram apropriadas por muitas pessoas, que se tornaram leitores de telas e escritores com acesso a meios de publicação sem ou quase sem mediação [...] A essa apropriação gradativa dos novos meios pelas pessoas deu-se o nome de letramento digital (RIBEIRO, 2009, p. 16).

A Base, em uma seção específica para o assunto, discute as tecnologias digitais e a computação. No decorrer do texto, o documento expressa "a preocupação com os impactos dessas transformações na sociedade [...]" e como o são refletidas "[...] nas competências gerais para a Educação Básica." (BRASIL, 2018, p. 473). Então, o documento define que o

[...] foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 474).

Ao determinar as competências da área de linguagens no Ensino Médio, a BNCC define a competência sete da seguinte forma:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

É interessante como a competência volta-se diretamente para as questões sobre letramento digital, englobando uma variedade de atividades a contribuir para os letramentos e multiletramentos. Destaca-se, merecidamente, a cultura de redes como contextualizadora

para o ensino quanto à seleção de informações e produção de textos em ambientes virtuais. Ademais, coloca a escola com papel importante na mediação desses processos.

Em suma, ao propor o ensino de língua inglesa com um destaque importante à formação formativa e na perspectiva de uma educação linguística menos estruturalista e mais consciente e crítica, a Base estabelece uma visão de multiletramento para o aluno, com destaque ao letramento digital e intercultural (DUDENEY; HOCKLY; PEDRUM, 2016).

Consideramos a ideia de que o desenvolvimento do aluno se concretiza nas práticas sociais de uma sociedade que é digital, em que dominar a língua franca potencializa os meios de comunicação e linguagens (impresa, falada, digital ou visual estática e dinâmica), em um processo de aprendizagem contextualizada, contínua e dialógica, como é abordada na BNCC. O inglês, então, passa a ser visto como uma língua adicional, não sendo apenas a língua do estrangeiro, mas um bem cultural da humanidade, sendo incorporado de várias formas, para vários usos, por falantes que dominam várias línguas e culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos estudo das orientações da BNCC para a área de Linguagens e suas tecnologias, com foco no componente curricular de língua inglesa, buscamos compreender como o Letramento Digital é interpelado pelo documento, analisando, de forma geral, em quais competências e habilidades a questão é evidenciada, compreendendo discussões sobre teorias de letramentos e multiletramentos a partir do uso das tecnologias digitais contrapondo aspectos outrora considerados e restritos à alfabetização.

Das competências que o documento estabelece para a área da linguagem, várias delas mencionam diretamente o letramento digital, dialogando com os pressupostos teóricos sobre letramentos e multiletramentos discutidos por autores(as) como Rojo e Moura (2019), Kress (2003) e Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

A partir do estudo, que resultou este artigo, observamos que, além do documento demonstrar direta preocupação em listar as competências e habilidades a serem trabalhadas com os estudantes do Ensino Básico enquanto sujeitos que se posicionam em práticas sociais de linguagem em diversos contextos de uso da língua inglesa que estão inseridos, ainda há, é bem verdade, a preocupação de legitimar a posição da escola como mantenedora de práticas de uma sociedade hipermoderna. Portanto, a inserção das TICs nos processos de ensino e aprendizagem formais de letramentos e multiletramentos se faz necessária, levando em consideração o papel do docente como mediador.

Isto posto, ultimamos que a forma como a problemática do letramento digital é abordada na BNCC na disciplina de Língua Inglesa mostra a natureza crítica do documento, que versa o assunto considerando sua complexidade, reconhecendo os diversos encadeamentos das práticas de linguagens em uma conjuntura social de constante avanço tecnológico, exigindo práticas pedagógicas sempre mais engajadas. Ademais, há a preocupação de formação dos alunos para a produção de ambientes virtuais, para uma interação ativa com ferramentas digitais.

A Base, portanto, no que refere às competências e habilidades que são esperadas para um aluno proficiente em língua inglesa, revelou-se como uma diretriz importante para práticas de multiletramentos, colocando-se verdadeiramente consorciada com os usos sociais da linguagem em contextos digitais. As competências uma e sete, ao fazerem referências diretas às principais teorias atuais de letramentos digitais, mostram serem fundamentais em considerar as TICs para o ensino contextualizado da língua inglesa.

Nossa investida, entretanto, não se desfaz da necessidade de estudos mais profundos no que propõe a BNCC, dado o seu tamanho e complexidade, nem pretende pôr fim à ampla discussão que tem sido feita sobre o documento desde sua publicação, principalmente no que tange à aplicabilidade dos conceitos aqui discutidos, tendo em mente os problemas de infraestrutura de um país plural, com dimensões continentais, como o Brasil.

## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educar é a base*. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BUCKINGHAM, David. *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity, 2003.
- CETIC. *TIC Educação 2019*. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf) Acesso em 30 dez. 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning, Pedagogies: An International Journal, p. 164 - 195, 2009.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GEE, James Paul; HAYES, Elisabeth R. *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge, 2011.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censos 2019. *Uso de Internet, televisão e celular no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html> Acesso em 30 dez. 2021
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros*. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SMITH, Anna; HULL, Glynda. Critical Literacies and Social Media: Fostering Ethical Engagement with Global Youth. In: AVILA, JuliAnna e PANDYA, Jéssica. Zacher. (Ed.) *Critical Digital Literacies as Social Praxis*. New York: Peter Lang, 2013.

TAYLOR, Robert S. *Value Added Processes in Information Systems*. Norwood: Ablex, 1986.

*Submetido em julho de 2022*  
*Aprovado em agosto de 2022*

#### **Informações do(a)(s) autor(a)(es)**

Luiz Eduardo Guedes Conceição  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (Ifac)  
*E-mail:* [luiz.guedes@ifac.edu.br](mailto:luiz.guedes@ifac.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6874-6277>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5193187462988092>

Tamara Afonso dos Santos  
Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir)  
*E-mail:* [tamara.santos@unir.br](mailto:tamara.santos@unir.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2439-0053>  
*Link* Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6165279325973001>