

## **Gêneros digitais na educação básica e a BNCC: prática em (des)construção**

### **Relatos de uma professora da Amazônia Legal**

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa<sup>1</sup>

Josefa dos Santos Silva<sup>2</sup>

#### **RESUMO:**

O objetivo do artigo é discutir as concepções de gêneros digitais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suas implicações e seus impactos na Educação Básica de uma escola pública, problematizando como a base impõe referidos gêneros ao ensino de Língua Portuguesa, justificando-se pela equidade ao acesso tecnológico. O debate foi orientado pelo relato de uma professora de escola pública da Amazônia Legal sobre suas concepções dos discursos (des)construtores da base comum, o (des)favorecimento das 'minorias' não digitais e, conseqüentemente, a compreensão de contextos sociais e históricos das comunidades silenciadas nestes processos (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; SILVA, 2013). Trata-se de um estudo de caso, situado na Linguística Aplicada, com abordagem qualitativa de análise dos dados. Os instrumentos utilizados foram relatos de vida de uma professora da Rede Pública de Ensino e a elaboração da BNCC. Os resultados nos indicam que a BNCC não se constitui uma base nacional multicultural do currículo escolar das escolas públicas e não dialoga com as narrativas de vida de alunos e professores que foram recanteados do centro do processo educacional proposto por esta base curricular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros Digitais. BNCC. Amazônia Legal.

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Tocantins, Brasil. Doutora em estudos Linguísticos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) e coordenadora do PROFLETRAS (Mestrado Profissional). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de professores de línguas. Grupo de pesquisa: Identidade(s), Crenças e Emoções na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa numa Comunidade de Prática-CdP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3885079112744847>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845> E-mail: [selmaabdalla@uft.edu.br](mailto:selmaabdalla@uft.edu.br).

<sup>2</sup> Professora da Educação Básica do Tocantins. Vinculada ao PPGLLIT da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) cursando doutorado em Linguística e Literatura). Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) pelo Programa PROFLETRAS. Pesquisa em Linguística Aplicada com ênfase em formação de professores, identidades, tecnologias aplicadas ao contexto educacional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3256654381804726>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5867-0021> E-mail: [josefadossantossilva20@gmail.com](mailto:josefadossantossilva20@gmail.com).

## **1. INTRODUÇÃO**

Os contextos econômicos, políticos e sociais que movimentam a educação escolar, nesse século, estão inseridos no projeto de globalização tecnológica, acrescidos do discurso de fortalecimento do ensinar e aprender centrado no neocapitalismo, numa perspectiva de educação estruturalista, positivista e quantificável (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006) que por décadas ‘binariza’ concepções e modos de vida, reprimindo mudanças que assegurem a inseparabilidade do sujeito e do conhecimento produzido por ele mesmo em seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

No contexto educacional não se configura diferente, como reflexo dessa sociedade contemporânea, torna-se claro que o mundo digital se instalou na escola e tem imposto mudanças, é irreversível. Por outro lado, nos faz refletir se com estas mudanças sócio-políticas podem garantir que nossos alunos estejam todos convivendo com e/ou experienciando os gêneros digitais dentro de sala de aula. A percepção pode ser míope, sem validação de todos e todas, com contextos escolares em que a tecnologia digital está distante de ser uma realidade, tornando, pois, essa universalidade meramente presentida, uma ficção.

Nossa miopia percebe que as relações humanas têm ocorrido cada vez mais com mediação de TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), seja devido à ‘facilidade’ de valores neocapitalistas para aquisição dos produtos necessários à mediação tecnológica (celular, notebook, internet entre outras possibilidades), seja pela “necessidade que a humanidade tem de rever os valores, repensando-os e reconstruindo-os a partir da criação e inserção de aparatos tecnológicos à convivência social” (SILVA, 2017, p. 12). Entretanto, o cenário tecnológico também tem nos colocado lentes que mostram realidades diversas em um país como o Brasil, que é multi cultural, linguista, econômico, político, como também multi nas diferenças e vulnerabilidades.

É nessa esteira de multidiversidades de culturas, gêneros e raças que se constrói e se implanta a BNCC em nossas escolas, silenciando um debate das diferenças culturais, dos contextos de aprendizagem situados, com a sensação de um documento que exclui alunos e professores em contextos não digitais, entre os quais os situados na Amazônia Legal. Desde que a(u)tores pensaram o documento da base comum, temos vivenciado nas escolas públicas, um sentimento normatizador carregado de ideologias hegemônicas, colocando a escola

pública como incapaz de construir seus objetos de conhecimento com sentido e vivência com e na sua comunidade escolar.

As determinações dos objetos de conhecimento, as habilidades e competências, metodologias e as abordagens pedagógicas integrantes da BNCC parecem negar a complexidade do ensinar e aprender com diferenças culturais, trazendo memórias coloniais acrescidas de uma proposta para os iguais. Acrescido a isso, observamos uma exaustiva lista de gêneros digitais a serem usados nas aulas do Ensino Básico. Sendo que, os gêneros digitais são criados, se integram e se situam numa perspectiva das funções socioculturais em que eles se desenvolvem. Portanto eles precisam circular no meio social em uso pelos sujeitos atuantes com suas necessidades e, por isso, são instáveis, dinâmicos e em construção (BAKHTIN, 1997).

Com esses movimentos contínuos de instabilidade e dinamicidade, engessar gêneros em um documento que se propõe como base\estrutura de ensino-aprendizagem em território brasileiro, não seria contraditório ao estudo de gêneros digitais em uso social pelos sujeitos? Além disso, enfraquecer diálogos profissionais interdisciplinares, impondo fatiamento científico, não estaria na contramão do debate do cenário educacional brasileiro? Ou ainda, de um ensino inter e transdisciplinar que daria aos professores possibilidades para discutir com a comunidade na qual se inserem as escolas? Como por exemplo, quais, como, para que e para quem os objetos de ensino podem ser (re)construídos?

Compreendendo estas e outras diversidades de debates que a BNCC nos faz visibilizar, o artigo trata dos gêneros digitais na Educação Básica, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, problematizando as propostas da base, situando o estudo nas escolas públicas da Amazônia Legal. O estudo propõe o diálogo a partir do relato de uma professora da escola pública e da análise da BNCC, tendo como contexto a Linguística Aplicada que considera a linguagem fundamental na sociedade hipersemiotizada como construtora de “outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Consideramos que o debate, nessa fase de implantação da base comum nas escolas públicas, precisa ser ampliado e que as vozes contrárias aos posicionamentos analisados na BNCC possam contribuir para pensarmos uma educação escolar pública a partir do que Silva

(2013) propõe ao questionar sobre currículo:<sup>3</sup> por que este conhecimento e não outro está na base comum? Que interesses estão sendo privilegiados? Como os diferentes sujeitos podem negociar essa construção?

Esses questionamentos constituem as tensões das escolas públicas entre a BNCC e o fazer educação na vivência da comunidade local, considerando o global enquanto consequência dos entrelaces multiculturais dos diversos contextos situados. Nesta fronteira, um entre lugar, com negociações discursivas e posições transitórias de poder, a educação é processo social de saberes e construção de conhecimento para um mundo sobrevivente (FREIRE, 2003). É no processo educacional que o sujeito pode aprender e ensinar a sua cultura e buscar a democratização de acesso aos materiais culturais como a tecnologia digital enquanto artefato, instrumento. Isto não ocorre pelo constar documental, mas no direito à escolha coletiva comunitária sem delimitação de fronteiras. Entretanto, este estudo atravessa essas delimitações fronteiriças da construção da BNCC, debatendo-a quando ela adentra as salas de aula, tornando-se prática nos diversos contextos e as narrativas dos Brasis que (des)conhecemos.

O texto está organizado em introdução, duas principais seções, as considerações finais e as referências. Na seção “Do local para a base comum: um relato de vida”, apresentamos percepções histórico-sociais sobre a BNCC em diálogo com o relato de vida de uma professora da Amazônia Legal. E na segunda seção: “BNCC, Linguagem e gêneros digitais: Algumas reflexões”, apresentamos análise do documento em questão, fazendo recorte para os gêneros digitais e as problematizações que envolvem práticas das escolas públicas e esse constructo na BNCC.

## **2. DO LOCAL PARA A BASE COMUM: UM RELATO DE VIDA**

A concepção de uma base comum de ensino, no Brasil, teve origem em meados do século XX, com a hegemonia de vozes influentes de regiões brasileiras industrializadas (com concepções colonizantes) que ao expandir o seu mundo dos negócios empresariais, em território nacional, impôs também concepções e direcionamentos para a educação. Dessas migrações de práticas e modos de pensar o ensino e a aprendizagem nas décadas de 80 e 90,

---

<sup>3</sup> Currículo está sendo utilizado numa concepção de Goodson na qual currículo “constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação” (GOODSON, 2018, p. 35).

iniciam-se, ainda que timidamente, políticas de formação docente acentuadamente justificadas pela *defasagem* dos alunos de escolas públicas em relação aos da escola privada, construídas ou incentivadas a se expandirem norte adentro pelos migrantes colonizadores agroindustriais (trazendo a escola ideal para seu ciclo familiar), com objetivo de expandir e doutrinar suas ideologias educacionais neoliberais. A partir desses cursos de formação de professores, os burburinhos de atrasos e avanços na aprendizagem dos alunos da escola pública centraram-se em debates sobre modelos de ensino das regiões industrializadas(avanço) em detrimento das não-industrializadas (atraso), acentuando a finalidade da educação ao mundo do trabalho e do lucro.

Nesse contexto, fortaleceram-se pseudodiscursos de equidade de ensino e aprendizagem em território brasileiro como cenário único a partir do objeto de conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências, criando um movimento de ‘homogeneização’ de um currículo explícito norteador. Currículos pensados por modelos considerados na perspectiva dos *avanços* educacionais para proposta de uma sociedade agroindustrial. Assim, nesse novo milênio, os embates em sala de aula ou em reuniões de professores e coordenadores se iniciavam com vários questionamentos, dentre eles ressaltamos: ‘você estudava (a)onde? Esse aluno vem transferido de qual escola? Não quero esse aluno em minha turma, está muito atrasado e vai atrapalhar o desenvolvimento dos outros alunos! Você nunca viu esse conteúdo em sua escola, e agora? Deveriam proibir transferência de aluno, vira uma confusão’.

As referidas indagações demarcavam diferenças regionais e conteudistas/objetos de ensino, ignorando os contextos multiculturais dos alunos e suas narrativas de vida enquanto sujeitos sociais. Tais discursos eram relacionados mais enfaticamente quando os alunos transitavam de escolas rurais ou de outras comunidades (assentamentos, ribeirinhos, indígenas, quilombolas entre outras) para os centros urbanos, causando um desconforto na escola que os recebiam e de forma mais marcada quando o conhecimento mensurado (conteudístico) era classificado como ínfimo para a instituição educacional que recebia este aluno.

A metáfora da colonização fazia-se insistentemente presente. A casa grande, com os alunos dos centros urbanos desenvolvidos (rede privada) repletos de materiais a serem adquiridos (os produtos) e utilizados durante as aulas, as salas equipadas com tecnologia para os professores desenvolverem habilidades e competências; do outro, vozes do sul: os alunos e

os professores (de escolas públicas) com instrumentos, estruturas e condições de trabalho precários.

A distância entre os contextos parece bem demarcada. Entretanto, em ambos os contextos, os diferentes modos e tempos de ensinar e aprender não se constituem direito e não foram considerados relevantes, pois a política/gestão educacional é influenciada por investimentos empresariais (instituições nacionais e internacionais) as quais financiam ideologias, embutidos em programas e projetos que exigem resultados, tabulações, mensurações, equiparações com base no preparar consumidores e mão de obra para os seus produtos, com ênfase no neocapitalismo.

Nessa perspectiva, alunos com tempos e modos de aprender diferentes não colaboram com a ideologia proposta pelo neoliberalismo capitalista, o qual mantém como objetivo de sua existência, a manutenção da hegemonia e perpetuação da classe social dominante em detrimento aos interesses da classe dominada, ou seja, os minoritários e fragilizados nestas relações de poder econômico, social e político. Neste viés, normatizar o que, quando e como ensinar em todo o território nacional foi sugerido como possibilidade de equiparação de aprendizagem dos alunos que vivem em contextos históricos sociais e culturais diferentes. Como não fosse suficiente conceber uma equidade nestes moldes, ainda se desconsiderou que o fato de os sujeitos conviverem nos mesmos contextos locais, situados, não significa marcar as narrativas de vida como idênticas.

E, como que num processo proativo e sincrônico, o impulso para se estabelecer a BNCC tornou-se mais latente com políticas públicas de incentivo ao desenvolvimento econômico no século XXI, e com as migrações geográficas (rumo à Amazônia Legal) trazendo o direito ao acesso e permanência à educação desses migrantes. Também foram determinantes, nos processos de construção da base comum, as políticas sociais, entre elas os direitos à educação das denominadas minorias (de modo acentuado índios, quilombolas, ribeirinhos, assentados, sem teto, sem-terra entre outras minorias) devido às peculiaridades que estes grupos demonstram para estudar (plantação, colheita, escolas comunitárias, embarcações, impossibilidade de ir e vir em épocas de chuvas, estradas inexistentes, transporte escolar, resistência aos professores que não pertencem aos seus contextos de vida etc.) e que incomodou e ainda incomoda a estrutura fixa do encaixe-molde educacional previsto na BNCC.

Aliam-se a esses contextos, as políticas públicas de formação dos professores (inicial e continuada), ampliando o encontro profissional desses sujeitos e, concomitantemente, colaborando para o silenciamento de outras/diferentes vozes em prol das aclamadas práticas exitosas, todas com origem e experiências em escolas privadas e patrocinadas pelo empresariado: Professor Nota 10, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Feiras Literárias, Todos pela Educação e outras premiações. As disseminações desses programas e projetos educacionais tornaram-se fundamentais para construir a base comum, bem como os aparatos tecnológicos de comunicação e informação que colaboraram para difundir a proposta - entre aqueles com acesso às tecnologias digitais.

Tais percepções visibilizam uma base com perspectivas de acentuar as diferenças em relação ao real acesso à educação de qualidade na região da Amazônia Legal<sup>4</sup> e região sul e centro oeste do país, pois a proposta, para muitos idealizadores e defensores desse documento, propõe diminuir as diferenças de aprendizagem dos alunos das regiões não industrializadas, equiparadas aos grandes centros industrializados e urbanos em relação ao atraso de conhecimentos dos alunos vulneráveis socialmente, antagonicamente, torna-se, assim, uma proposta controversa e de exclusão socioeconômica.

Por outro lado, as influências das ciências pós-estruturalistas, o avanço dos direitos humanitários, o cenário político no Brasil à época, aberto à desconstrução do preconceito linguístico, a expansão, o fortalecimento e a resistência das instituições públicas superiores de ensino, tudo contribuiu para debates que impuseram constantes revisões e versões da base até sua promulgação.

Os debates ora progrediam, ora retroagiam. Entre os mais acirrados estavam como(?) tornar a construção da BNCC participativa, considerando que o Brasil possui multiculturalidades linguísticas construídas e consolidadas. Possivelmente, as ideologias dos grupos que conseguissem participar da organização da referida base estariam mais

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma área na região da floresta amazônica que envolve nove estados brasileiros: Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima e parte dos estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. O conceito da Amazônia Legal foi criado pela Lei 1.806 de 06 de janeiro de 1953 com o objetivo de promover e planejar o desenvolvimento da região. Abrange um território de, aproximadamente, 5.217.423 km<sup>2</sup>, que corresponde a cerca de 60% do território brasileiro. Nela, vive uma população indígena habitante com cerca de 55% de todos os índios brasileiros. Mas, além da população indígena, vive, na Amazônia, um grande número de comunidades quilombolas e povos ribeirinhos, o que intensifica ainda mais seu caráter heterogêneo (BRASIL, 2017; SANTOS; OLIVEIRA; PHILIPPSEN; BARBOSA, 2019).

dominantes e não representariam (como de fato não representam) o contexto dos que não puderam ter voz durante a construção da BNCC.

As tentativas de participação significativa entre todos os professores, fracassaram. Haja visto que nas fases de construção da BNCC não houve metodologia consistente para análise e intervenções por parte dos professores da educação básica. Em outras palavras, nós, professores da Amazônia Legal, tivemos nossa representação pelos professores da região sul e centro oeste, por vários motivos, entre os quais destacamos o acesso e a facilidade de transporte e acesso à tecnologia que os grandes centros oferecem. Na fase denominada consulta pública virtual, não foram garantidas condições de participação dos professores sem acesso ao digital. As realidades do planalto central e dos centros urbanos industrializados tornaram-se vozes protagonistas da BNCC.

Muitas escolas do norte mantinham, em 2015 e 2016 (quando a BNCC se tornou um tema efervescente no Brasil), o mesmo status *offline* atual, escolas sem aparelhos de acesso à rede, escolas sem acesso à rede, professores sem conexão, professores com insuficientes letramentos digitais para interagir na rede.

Vivenciamos a não confiabilidade do debate que se utilizou de questionário estruturado *online* quando muitos de nós tínhamos que nos dirigir às secretarias de educação para acessarmos em horário - que não deveria interferir no trabalho em sala de aula - e em distâncias que nos impediam de cumprir esse direito. As devolutivas dos resultados não ocorreram por escola, os questionários, por serem fechados, não possibilitavam ampliação do debate, e ainda havia prazo para encerrar a consulta. Tudo favorecia a velocidade e emergência dos centros urbanos. Dificilmente, um professor ribeirinho, quilombola, do campo, indígena conseguiria cumprir o prazo para efetivar a participação.

A cada versão aprovada, o nosso sentimento era (é) de um documento construído na solidão dos gabinetes, por vozes que não representam as múltiplas diferenças e com uma pseudoparticipação disseminada midiaticamente. Ficávamos a problematizar que se a BNCC é um documento sério, necessário e com propósito de desenvolvimento de equidade educacional, por que não houve garantias e previsão orçamentária para participação efetiva de todos os profissionais que trabalham na educação e suas diferentes comunidades?

Aquém desses questionamentos, a construção da base comum se colocou como um documento que nasceu da imposição de saberes e referendando os PCN (Parâmetro Curricular Nacional), PNE (Plano Nacional de Educação), PCEM (Parâmetro Curricular para



Ensino Médio) entre outros documentos da legislação educacional brasileira que estavam mornos nas práticas escolares.

Para os professores, a BNCC impôs a emergência e a exaustão de objetos de ensino, bem como de habilidades e competências. Não é parâmetro, não é plano, é base, entretanto, enquanto documento normatizador, ela preconiza uma educação amparada pelo previsível, estruturada cientificamente no protagonismo estruturalista esmerando-se ao longo da proposta.

## 2.1 BNCC, LINGUAGEM E GÊNEROS DIGITAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Refletir sobre as tecnologias digitais, discutir qual seu lugar na humanidade e a relevância da escola dialogar com os gêneros digitais, é percurso reconhecidamente contínuo, necessário e deve estar na agenda das escolas públicas.

Compreendemos que o acesso às tecnologias digitais emerge de um presente veloz e diluído (BAUMAN, 2001) e os sujeitos têm a sensação de que elas estão disponíveis a ele. Entretanto, a suposta disponibilidade exige condições para uso e estas estão conectadas ao sistema de exclusão num processo de dominação que determina o que deve ser acessado e por quem.

Assim como Castells (1999), acreditamos que o sujeito possa reconstruir a sociedade alicerçada na tecnologia e que manipulá-la é direito do cidadão. Mas, por termos diferentes ou nenhum modo de integração às tecnologias digitais em comunidades minoritárias, pensar que os sujeitos interdependam dela para modificar suas realidades, nos parece agrura que precisamos denunciar enquanto professores de línguas.

Não negamos a relevância da tecnologia digital, dos processos de leitura e escrita integrados a ela, como também não acreditamos que a tecnologia implique um ensino mais crítico e reflexivo e que ela possa se sobrepor a outros diferentes saberes e conhecimentos não digitais.

Enquanto escola pública situada nas vozes do sul, não compreendemos que possa haver inclusão sem que reconheçamos e discutamos os diversificados contextos escolares no Brasil, e com participação efetiva dos sujeitos envolvidos.

No entanto, problematizamos também, nesse estudo, que centralizar/destacar gêneros digitais como objeto de conhecimento provoca engessamento do ensino e aprendizagem,

limitando a criatividade, a pesquisa, o diálogo da comunidade escolar e ainda os professores se tornam meros atores a representar o script dos autores.

Mais relevante ainda é percebermos que os gêneros digitais circulam e têm uso em centros escolares privilegiados e privados, dando continuidade a uma história de educação pública como formação de força de trabalho para serem usadas pela dinâmica do lucro empresarial.

Por se tratar de documento com implicações possibilitadoras de diversas análises nas áreas de conhecimento, fizemos um recorte no campo da linguagem, área de Língua Portuguesa (LP), em que a base propõe um movimento de convergência Língua Portuguesa e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) dos gêneros midiáticos, colocando-os como centro das transformações de uso sociais da linguagem:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, **buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)**. Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

Como podemos observar no excerto acima, extraído da BNCC, o destaque são as TDIC como centro nas mudanças em relação ao conhecimento, às concepções de linguagem, com base em pesquisas pós-estruturalista, todos num rol para atualizar documentos orientadores outrora existentes com vistas ao desenvolvimento da educação.

Como o próprio documento traz, ele não é novidade em legislações que versam sobre educação nas últimas décadas - quando o texto assume centralidade para o ensino e aprendizagem da língua(gem), conforme outrora preconizado pelos PCN, na década de 90. No mesmo viés, segue a BNCC:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre **relacionar os textos a seus contextos de produção** e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura,

escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos).

No que tange à relação com os contextos de produção, nos casos específicos de objetos de ensino que constam na parte comum da base, os gêneros digitais não fazem parte do convívio social de muitos alunos brasileiros. A alegação de que a parte diversificada daria conta dessa lacuna não condiz quando verificamos, no documento em análise, que gêneros circulantes no contexto de produção social de determinados centros urbanos estão inseridos na parte comum e não na diversificada, todavia, não ocorre o inverso.

Parte significativa desses gêneros encontra como barreira, além do deslocamento dos contextos sociais de produção, o fato de ocorrerem em espaços digitais. Isto inviabiliza que os gêneros propostos no documento em debate neste estudo adentrem as escolas públicas, situadas em contextos não digitais.

Ao analisarmos a BNCC, vamos encontrando rastros de hegemonia de grupos com acesso à rede de internet em detrimento dos que estão excluídos. Nas realidades emergidas durante a evasão, na pandemia de Covid19<sup>5</sup>, quando as escolas e os alunos necessitaram utilizar ferramentas tecnológicas, minimamente os aparelhos móveis como o celular, acreditava-se que todos os alunos teriam não só o aparelho como o acesso à rede. As escolas verificaram que falta(va) aos alunos o celular pessoal (muitos utiliza(va)m o único celular da família), e mais: nossos alunos tinham acesso à internet unicamente na escola - quando essa tem rede disponibilizada<sup>6</sup>.

Na pandemia, muitos alunos e professores ficaram sem acesso à rede de internet, não apenas inviabilizando o ensino híbrido, mas também nos fazendo questionar: qual o valor da tecnologia digital na vida destes alunos? A quem o mundo digital atende? Enquanto escutamos que o mundo é digital e ninguém vive sem ele, principalmente os jovens, presenciemos um mundo paralelo sem digitabilidade.

É relevante refletir também que as políticas públicas se contrapõem. Enquanto há ausência de investimentos tanto na estrutura para proporcionar acesso da rede virtual quanto na formação de professores, temos uma base comum de ensino que centra o ensino de linguagem, com ênfase no digital, justificando tal centralização na necessidade de inserção

---

<sup>5</sup> A pandemia foi causada pelo coronavírus e teve início em março de 2020 no Brasil.

<sup>6</sup> Há escolas que não dispõem de acesso à internet, seja pela precariedade da rede ofertada, seja por não haver oferta na região.

dos alunos para a ‘Era digital’ (LEVY, 2006), antecipando as narrativas de vida desses sujeitos independentemente de suas intervenções. Novamente nos questionamos: uem está desenhando o projeto de humanidade e quais lugares serão ocupados e por quem?

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 [...]** (BRASIL, 2017, p. 68, grifos nossos).

“Qualquer um” que tenha acesso é a perspectiva da BNCC. Quem são os alunos excluídos desse “qualquer um”? Embora a BNCC tenha sido promulgada em 2017 como Lei, não houve qualquer ação no sentido de políticas públicas de aparelhamento das escolas de educação básica da rede pública. Se houve, está parada no semáforo dos grandes centros, aguardando o siga em nossa direção à Amazônia Legal.

As considerações da BNCC negritadas no texto a seguir trazem as possibilidades de práticas de leitura e produção com utilização da TDIC e na sequência evoca a concepção de democracia que converge para a gestão atual no Brasil: democracia, direito a participação e escolha, para quais grupos?

[...] Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se **postar comentários em redes sociais** específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos **produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber**, dentre outras muitas possibilidades. **Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.** Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. **Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades** (BRASIL, 2017, p. 68, grifos nossos).

A concepção de democracia e a participação dos diferentes perpassam o discurso, concebendo a linguagem também como modo de lutar, resistir, pertencer ao social que não pode/deve ser alimentado por exclusão das denominadas minorias (RAJAGOPALAN, 2006).

Quando o documento promulga práticas que vão desde a interação com autores e a produção de “[...] playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 68) percebemos que essas certezas não incluem todos os alunos nesse documento.

Retornamos a problematizar: a que contexto social pertencem essas práticas e qual a relevância delas para os contextos dos alunos não digitais? Há necessidade de estarem inseridos na parte comum da BNCC, tornando-a obrigatória enquanto currículo? Como ter participação mais efetiva e crítica se não faz parte da vivência? Ter lugar exige estar inserido em um projeto tecnológico de consumo?

O documento responde aos questionamentos, estabelecendo a necessidade de ter acesso e poder criar a partir de. A criatividade dos alunos está conectada exclusivamente ao letramento digital?

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma **participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar**, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. **Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente** (BRASIL, 2017, p. 70, grifos nossos).

Encontramos, ao final da justificativa para imposição dos diversos e extensos gêneros digitais enquanto objeto de ensino e aprendizagem, uma sensação crítica em relação ao

trabalho dos professores serem reducionistas, caso não consigam trabalhar a multidimensionalidade de gêneros com ênfase no digital. A BNCC desconsidera os contextos plurais das escolas públicas e não reclama para o debate à sua implantação (pelo menos não no documento promulgado) políticas públicas e de gestão que instaure condições diferentes para desenvolver o currículo comum.

Adentrando na etapa do ensino fundamental anos finais, fizemos um apanhado dos gêneros digitais de forma geral, em todos os campos de atuação de Língua Portuguesa, do 6.º ao 9.º ano, descritos no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Gêneros Digitais na BNCC

<i>Vlog</i> noticioso
<i>Vvlog</i> cultural
Meme
Charge digital
<i>Political remix</i>
<i>Spot</i> ,
Reportagens multimidiáticas
<i>Podcasts</i> noticiosos,
<i>Podcasts</i> culturais
<i>Ggameplay</i> , detonado etc
<i>Booktuber</i>
De <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc.,
Verbete de enciclopédia digital
Esquema, infográfico (estático e animado)
Relato multimidiático de campo
<i>Podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc.
Relato (multimidiático)
Infográfico animado
<i>Podcast</i> ou <i>vlog</i> científico
Vídeo-minuto
Programa de rádio, <i>podcasts</i>
<i>Links</i> ;
<i>Hiperlinks</i>
<i>Slams</i> ,
Redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.),
<i>Playlists</i> comentadas
<i>Fanfics</i>
<i>E-zines</i>

Fanvídeos,
Fanclipes
<i>Posts</i> em fanpages
<i>Trailers</i> honesto
Vídeo -minuto,
<i>Audiobooks</i>
<i>Podcasts</i> de leituras dramáticas
<i>Sites</i> noticiosos
Petições <i>on-line</i>
<i>Gifs</i>
Videoclipe
Charge digital
Reportagens multimidiáticas
Cartaz , <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto,
Panfleto , anúncio de jornal/revista, para internet,

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Os gêneros descritos no quadro se repetem ao longo de todo o documento e etapas de educação, com maior ou menor ênfase em algumas etapas. Entretanto, voltamos a problematizar sobre qual o propósito desse extenso glossário de textos digitais e que formação e base de conhecimento a BNCC objetiva.

Ao analisarmos os gêneros digitais encampados na BNCC, as ‘práticas de uso e reflexão’ disponibilizadas pelo documento dificilmente se concretizarão neste cenário das escolas públicas que temos no Brasil, exceto nos grandes centros. Isso nos faz refletir sobre qual era a concepção inicial da base. O que se pretendia construir? Para quem ela foi elaborada? Enquanto utiliza democratização e participação, delimita objetos de conhecimento esvaziados de sentido para muitos alunos.

Outra problemática que inferimos desse extenso currículo digital refere-se aos professores enquanto profissionais. Que profissionais são os professores? Designers de plataformas digitais? Técnicos de informação e comunicação? Quando a maioria dos professores da escola básica não receberam tal formação inicial ou continuada.

Para Szundy (2017), o professor deve ser protagonista para “a manutenção e/ou transformação de currículos [Logo,] o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores para o cerne das discussões” (SZUNDY, 2017, p. 85).

A discussão, no caso de formação de professores, está compreendida como uma formação multidimensional para os objetos de conhecimento, demarcado no documento, enquanto a multidimensionalidade aponta para formações do uso social da linguagem em contextos situados de grupos com os quais trabalhamos. Enquanto professores, não nos formamos para trabalhar determinados conteúdos, mas ao trabalharmos com a vivência de nossos alunos, estamos nos formando.

### **3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O estudo discutiu as percepções dos gêneros digitais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), problematizando suas imposições e a generificações do ensino nas escolas. O documento que se construiu enquanto base tem promovido debates acerca de espaços privilegiados de discursos sociais, mantendo à margem do desenvolvimento desse currículo grupos minoritários quanto às relações de poder do mundo neocapitalista.

Possivelmente, os questionamentos propostos pelo artigo poderiam estar inseridos nos debates pré-implantação da base, todavia, não houve participação efetiva de todos o que mantém uma concepção de democracia por representação e que inviabiliza as práticas. Quando as teorias são articuladas em espaços diferentes de onde acontecem as práticas, temos como resultado um documento regulador e normativo.

Problematizamos sem o propósito de indicar respostas - entretanto com o desejo de propor o debate que não ocorreu nos espaços escolares multiculturais dos Brasis - que a relevância dada aos gêneros digitais elencados na BNCC desconsiderou outras diferentes narrativas de vida, construídas em espaços situados. Buscando assim, compreender seus propósitos e aplicabilidade em contextos sociais e políticos diversos, de um Brasil territorialmente extenso geograficamente, trazendo consequentemente, alteridades (in)quantificáveis.

Contudo, com a implantação da BNCC, nos questionamos sobre o valor da diversidade cultural e do projeto digital enquanto construção de uma sociedade com equidade. (Des)confiamos de que as tecnologias digitais da informação e comunicação se tornaram o centro do conhecimento e não apenas um aparato tecnológico. E, se ela está adentrando a escola como documento\instrumento normatizador, devemos discutir sob que



condições ela pode se tornar prática pedagógica, principalmente quando tratamos de grupos minoritários e excluídos da realidade digital.

**Digital genres in basic education and the BNCC: practice in (un)construction  
Reports of a teacher from the Legal Amazon**

**ABSTRACT:**

The purpose of this article is to discuss the conceptions of digital genres in the Common National Curriculum Base (BNCC), its implications and its impacts on Basic Education in a public school, questioning how the base imposes these genres to the teaching of Portuguese Language, justified by the equity of technological access. The debate was guided by the report of a public school teacher from the Legal Amazon about her conceptions of the (un)constructing discourses of the common base, the (un)favoring of non-digital 'minorities' and, consequently, the understanding of social and historical contexts of the communities silenced in these processes (MOITA LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; SILVA, 2013). A case study, situated in Applied Linguistics, with a qualitative approach to data analysis. The instruments used were life stories of a Public School Network teacher and the elaboration of the BNCC. The results indicate that the BNCC does not constitute a national multicultural basis for the school curriculum in public schools and does not dialogue with the life narratives of students and teachers who were removed from the center of the educational process proposed by this curriculum.

**KEYWORDS:** Digital Genres. BNCC. Legal Amazon.

**REFERÊNCIAS:**

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (versão preliminar 1). Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão preliminar 2), Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final), Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **PCN de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. Tradução de Roneide Venancio Mitter. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. 14. reimp. Rio de Janeiro: Editora 34, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma lingüística indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPOLAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** (Feminismos plurais). Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, J.S. **A Tecnologia móveis digitais em uma comunidade de prática**: para uma escola de seu tempo. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Tocantins, Araguaína, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SZUNDY, P. T. C. **A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de língua(gens)**. Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017.