

# O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v51i1.3252>

**Marcelo Cristiano Acri<sup>1</sup>**  
**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz<sup>2</sup>**

## Resumo

A BNCC constrói um panorama da educação, pressupondo que as escolas estão equipadas com instrumentos modernos, em funcionamento, onde são utilizadas diversas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) por professores com níveis aprofundados de letramento digital. Para comprovar essa hipótese e verificar como tais pressupostos compõem no documento, nossa pesquisa faz um recorte, focalizando, pela via procedimental indutiva da Análise de Conteúdo, as seções referentes ao ensino de língua portuguesa na educação básica. E toma por base um quadro teórico que abarca os seguintes campos: letramento, letramento digital (letramentos-chave, níveis de desempenho) e formação de professores. O objetivo é relacionar as (in)congruências entre o que emerge no documento oficial em relação à esperada performance do professor de língua portuguesa letrado digital e o que teoricamente os estudiosos desse campo postulam para docentes com níveis aprofundados nesse tipo de letramento.

**Palavras-chave:** letramento digital; Base Nacional Comum Curricular; formação de professores; Escrita.

---

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [marcelo.cristiano.acri@uel.br](mailto:marcelo.cristiano.acri@uel.br); <https://orcid.org/0000-0001-9063-408X>

2 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [elianaruiz@uel.br](mailto:elianaruiz@uel.br); <https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>

# Digital literacy teaching in BNCC: the use of DICT in Portuguese language classes

## Abstract

The BNCC builds an education panorama, assuming schools are equipped with modern instruments, in operation, where various Digital Information and Communication Technologies (DICT) are used by teachers with deep levels of digital literacy. To prove this hypothesis and verify how such assumptions appear in the document, our research makes a clipping, focusing, through the inductive procedural way of Content Analysis, on the sections referring to the teaching of Portuguese language teaching in basic education. And it is based on a theoretical framework that covers the following fields: literacy, digital literacy (key literacy, performance levels) and teacher training. The objective is to relate the (in)congruences between what emerges in the official document in relation to the expected performance of the digitally literate Portuguese language teacher and what scholars in this field theoretically postulate for teachers with deep levels in this type of literacy.

**Keywords:** digital literacy; Common National Curriculum Base; teacher training; writing.

## Introdução

O professor entra apressadamente, cumprimentando a todos os alunos e já ajeitando seu material na mesa. Os alunos percebem que traz consigo uma bolsa enorme com o projetor multimídia do colégio, vários cabos e adaptadores. A expectativa em torno da aula já toma lugar. No entanto, vários minutos são perdidos com as dificuldades em montar o equipamento, ligá-lo e conectar o *pen drive*, acessar o arquivo correto e torcer para que o sistema operacional do projetor consiga reconhecê-lo. Finalmente, o vídeo começa a ser transmitido e a aula acontece; no entanto, é preciso interrompê-la minutos antes do final, para desligar, desmontar e guardar todo o equipamento a tempo de sair na hora do sinal e não atrapalhar a entrada do professor seguinte.

Esse é um breve relato da rotina de alguns professores ao utilizarem a tecnologia em sala de aula, principalmente em tempos de pandemia de Covid-19<sup>3</sup> e consequente ensino remoto, onde ela passou a dominar a cena. Mas é um relato positivo, visto que, muitas vezes, a tecnologia falha e a aula não acontece como planejado. Ainda é bastante frequente ver professores saindo frustrados de suas aulas, porque não conseguiram utilizar a tecnologia como previram, visando provocar o interesse dos estudantes pela aula.

---

3 Doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*), da família dos coronavírus.

Aqueles professores que conseguem cumprir o que planejaram, entretanto, enfrentam, juntamente com todos os outros, um problema crucial: saber como utilizar a tecnologia digital para o ensino e a aprendizagem. É por essas razões que propomos trazer para reflexão o conceito de *letramento digital* e as implicações dele em relação ao uso da tecnologia digital em sala de aula, tendo em vista como o documento norteador da educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular, trata disso.

Para tanto, realizamos uma análise temática, na qual buscamos encontrar e evidenciar os “núcleos de sentido” (BARDIN, 2011, p. 135) que se relacionam com o letramento digital, o uso de tecnologia em sala de aula e o tipo de professor que a BNCC apresenta como atuante nas escolas de educação básica. Em nosso caso, fizemos um recorte, enfocando o que é apresentado na área de linguagens e no componente curricular de língua portuguesa, buscando marcas discursivas nas seções das etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Antes de procedermos à nossa análise, trataremos teoricamente de questões sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2016, 2017), letramentos (múltiplos) (STREET, 2014), multiletramentos (ROJO, 2012; CAZDEN *et al.*, 1996) e letramento digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). E traremos concepções importantes acerca da formação de professores, com Paiva (2010, 2012) e Healey *et al.* (2008). Em seguida, apresentamos um breve histórico sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

## **Letramento, multiletramentos e letramento digital**

O conceito de *letramento* emergiu a partir de discussões acerca do alfabetismo. Esse, por sua vez, apresenta-se como uma preocupação social e política e está presente quando se discute o despreparo dos brasileiros frente a ofertas de trabalho e suas dificuldades em participar de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Entretanto, o governo brasileiro e os meios de comunicação ainda se referem a tais problemas como resultantes das taxas de analfabetismo; o que demonstra que não há real compreensão das questões que envolvem a alfabetização e o uso social da escrita. Apesar disso, essa situação nos mostra que, como defende Street (2014), os impactos dessas questões na população são mais sociais, políticos e econômicos do que tão somente educacionais. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), *letramento* pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Ao considerarmos que letramento se relaciona com a escrita enquanto sistema, questões em torno da alfabetização passam a participar da construção de seu conceito.

Entendemos que alfabetização é uma etapa inicial e necessária para que um indivíduo possa se inserir em práticas letradas, porém, como traz Soares (2016, p. 19), alfabetizada é a pessoa que “apenas aprendeu a ler e a escrever”, mas que não “adquiriu o estado ou

a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Quando fala em alfabetização e aprendizagem da língua materna escrita, a autora defende que

[...] é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de **aquisição** da língua quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo **alfabetização** não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2017, p. 16, grifos da autora).

A partir disso, fica claro que a *alfabetização* é um processo individual, pois a aquisição e o desenvolvimento da língua (oral e escrita) geram resultados que contribuem para a inserção do próprio agente (aquele que está atuando para adquirir e desenvolver sua alfabetização com a intervenção de professores) em uma sociedade alfabetizada. Soares (2017) afirma que os conceitos apresentados por Street (1984 *apud* SOARES, 2017) para o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico* são correspondentes aos conceitos por ela propostos. Podemos dizer que o *letramento autônomo* se caracteriza pela utilização da escrita de forma a não considerar o contexto, mas somente a habilidade em si, o que implica não considerar a interação por meio da escrita (KLEIMAN, 1995). Já o *letramento ideológico* é a participação do indivíduo letrado em eventos de letramento: em situações nas quais “a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes quanto em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

A participação em *eventos de letramento* nas mais diversas situações comunicativas leva a outras reflexões, dentre as quais a trazida por Street (2014): pessoas que se classificam como analfabetas podem possuir um nível de letramento até desconhecido por elas. Isso pode ser exemplificado também ao considerarmos a modalidade Educação de Jovens e Adultos, oferecida pelo sistema educacional brasileiro, em que pessoas que estão além da idade coincidente com a etapa que precisam cursar para adquirir as habilidades necessárias para ler e escrever (serem alfabetizadas) possuem experiências pessoais e profissionais em práticas discursivas letradas (KLEIMAN, 1995).

É por esse motivo que Street (2014) defende que o termo *letramento* deva ser empregado no plural, pois existem *letramentos* (múltiplos). Se considerarmos as diversas sociedades

em inúmeras situações em que a escrita tem papel de destaque, percebemos que a escrita em si pode assumir níveis distintos de importância: desde leitura ou escrita de um bilhete de um filho para sua mãe, de receitas e prescrições de um médico para o paciente e para um farmacêutico, até de uma tese de doutorado. Entretanto, as transformações por que passaram as sociedades, com a crescente urbanização e o advento da internet e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs), o conceito teve também de se ampliar, pois essas mudanças potencializaram os eventos de letramento para níveis nos quais as habilidades de leitura e de escrita passaram a abranger outras, como as exigidas para que se utilizem as TDICs.

Em 1996, um grupo de pesquisadores, nomeado *New London Group*, já propunha o conceito de *multiletramentos*:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos que poderíamos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e meio de comunicação e a crescente importância da diversidade cultural e linguística. (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Rojo (2012, p. 13) corrobora o que defendem esses pesquisadores ao afirmar que,

Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Sobre a multiplicidade cultural citada por Rojo, Canclini (2013) constrói um panorama da forma como a sociedade mudou após o processo de urbanização. Antes, com a maior parte das populações vivendo em áreas rurais, era possível falar em culturas facilmente distinguíveis, que se mantinham inalteradas devido à pouca interferência entre cada grupo cultural. Após os movimentos de êxodo rural, as cidades passaram por um crescimento acelerado e profundo, nas quais culturas se misturaram de forma a concretizar um processo de hibridização. Atualmente, pesquisadores têm a possibilidade de perceber

---

4 No original: "We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and increasing saliency of cultural and linguistic diversity. "

traços de interferências culturais múltiplas em produções específicas de grupos urbanos, ainda que seus produtores não percebam isso.

As fronteiras entre categorizações como culto e popular tornaram-se nulas, devido ao entrecruzamento que levou à *hibridização*. Fala-se, então, em cultura urbana como forma de explicar essa dispersão intercultural (GARCÍA CANCLINI, 2013). Mais ainda, o que se vê, segundo o autor, é resultante dos processos de *desterritorialização*, de *descolecção* e de *hibridização*<sup>5</sup>, que permitem a cada pessoa criar e recriar, apropriando-se de artefatos culturais; o que é potencializado pela tecnologia digital e pela *internet*.

Assim, tratar dessa diversidade cultural e sua hibridização, somando-se às inúmeras possibilidades discursivas, exigem outros olhares para as produções oriundas não de um letramento, mas de *multiletramentos*, visto que se compõem de textos que trazem “muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas” (ROJO, 2012, p. 19).

Não é possível deixar de perceber a importância que a internet e as TDICs têm na contemporaneidade. A potencialização que as ferramentas digitais trouxeram para as práticas discursivas contribuíram para que, juntamente com os conceitos de letramento, letramentos (múltiplos) e multiletramentos, surgisse a possibilidade de se pensar em letramentos que envolvessem as práticas discursivas mediadas por tecnologia digital; práticas essas que exigem novas competências para que todos participem das sociedades digitalmente interconectadas da atualidade. Dessa forma, emergiu o conceito de *letramento digital*: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 20), o *letramento digital* compreende “habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também podem enriquecer sua aprendizagem dentro da sala de aula”. O enfoque apresentado pelos autores refere-se ao fato de a tecnologia atender a imperativos externos e internos à sala de aula. Externamente, há a necessidade de se preparar os alunos para usufruírem de uma vida social, profissional e como cidadãos em um mundo conectado digitalmente. Internamente, a tecnologia

---

5 Segundo García Canclini (2013, p. 309), o processo de *desterritorialização* é “a perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais”; o processo de *descolecção* é representado pelo fato de “as culturas já não se” agruparem “em grupos fixos e estáveis” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 304), resultando na “reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. 309); e *hibridização* caracteriza-se por “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (GARCÍA CANCLINI, 2013, p. XIX).

digital trouxe benefícios ao dar apoio a abordagens construtivistas, centradas nos alunos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Destacamos, porém, o fato de os autores tratarem de letramentos digitais no plural. Segundo eles, “com o advento da *web 2.0*, deu-se uma explosão do interesse em novos – especialmente digitais – letramentos” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 18). E esses letramentos digitais podem ser compreendidos por grupos que estão centrados em quatro pontos focais que apresentam letramentos-chave que precisam ser desenvolvidos e que estão no campo dos letramentos digitais, como pode ser observado no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1.** Letramentos-chave para os letramentos digitais

<b>Foco na Linguagem</b>	
Letramento impresso	Compreensão e criação de textos escritos e abrange conhecimentos da língua e as competências de leitura e escrita.
Letramento em SMS	Utilização eficientemente de linguagens próprias da internet, como o internetês.
Letramento em hipertexto	Processamento de <i>hiperlinks</i> de forma eficiente e de utilização deles para incrementar documentos ou artefatos.
Letramento multimídia	Interpretação e criação efetiva de textos em múltiplas mídias, usando preferencialmente imagens, sons e vídeos.
Letramento em jogos	Navegação e interação eficiente em ambientes de jogos e de habilidades para alcançar objetivos no interior deles.
Letramentos móveis	Navegação, interpretação, informação, contribuição (com informação) e comunicação por meio da internet móvel; e habilidade de orientação no espaço da internet das coisas e da realidade aumentada.
Letramento em codificação	Leitura, escrita, crítica e modificação de códigos de computador de forma a criar ou confeccionar <i>softwares</i> e canais de mídia.
<b>Foco na informação</b>	
Letramento classificatório	Interpretação e de criação de <i>folksonomias</i> eficientes (índices de recursos <i>on-line</i> gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de <i>tags</i> ).
Letramento em pesquisa	Utilização eficiente de motores e serviços de busca, incluindo familiaridade com a funcionalidade plena oferecida pelas ferramentas e com suas limitações.
Letramento (crítico) em informação	Avaliação de documentos por meio de perguntas críticas, para avaliar credibilidade, e de comparação com fontes e rastreamento da origem das informações.
Letramento em filtragem	Redução da sobrecarga de informação por meio do uso de redes profissionais e sociais como ferramentas de triagem.

<b>Foco nas conexões</b>	
Letramento pessoal	Uso de TDICs para formatar e projetar a identidade <i>on-line</i> desejada.
Letramento em rede	Organização de redes <i>on-line</i> profissionais e sociais com o intuito de filtrar e obter informações, comunicação, construção e apoio, desenvolvimento de reputação e exercício de influência.
Letramento participativo	Contribuição para a inteligência coletiva das redes digitais e de potencialização da inteligência coletiva das redes mundiais a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
Letramento intercultural	Interpretação de documentos e artefatos oriundos de outros contextos culturais e de comunicação eficiente e interação construtiva com interlocutores de diversos contextos culturais.
<b>Foco em desenho (design)</b>	
Letramento <i>remix</i>	Criação de novos sentidos por meio de sampleamento, modificação e/ou combinação de textos e artefatos preexistentes e habilidade de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens nas redes digitais.

**Fonte:** Adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21 e seg.)

Os autores destacam que esses letramentos-chave não são isolados entre si, pois se mesclam e se apresentam como “um mapa das áreas-chave de ênfase que precisamos levar em conta dentro do campo geral dos letramentos digitais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 21). Percebemos que, ao considerarmos todos esses letramentos, o desenvolvimento dos letramentos digitais envolve inúmeras habilidades que devem ser desenvolvidas para que um indivíduo possa ser considerado um letrado digital em nível avançado. Muitas delas podem e são desenvolvidas também no trabalho com o impresso (ou *off-line*), porém, destacamos que outras só podem acontecer efetivamente com atividades (escolares) em ambiente virtual e com o uso de ferramentas digitais. Considerando-se esse fato (de que é preciso que os professores desenvolvam esse trabalho de forma a tornar seus alunos também letrados digitais), entendemos que é preciso considerar a formação inicial e continuada dos professores, de que trataremos na seção seguinte.

## **Formação de professores**

Está claro que há muitas questões e demandas que envolvem o letramento digital e que são grandes os impactos causados pela tecnologia digital nas vidas das pessoas. Há algum tempo, fala-se em formar cidadãos capazes de ingressar e participar da sociedade digital deste século. Por isso, é necessário tratar da formação de professores, sobretudo, da sua formação digital, para que atinjam um nível de letramento digital satisfatório de

modo a desenvolverem com seus alunos práticas comunicativas por meio da utilização de ferramentas tecnológicas. O Plano Nacional de Educação traz essa preocupação ao expor que os cursos de formação devem oportunizar o domínio das TDICs e a competência para sua integração no ensino; e também ao definir que as escolas devem ter garantido o direito de receberem estrutura física e manutenção para utilizar a tecnologia digital e várias ferramentas tecnológicas (BRASIL, 2001).

Paiva (2012) cita outros documentos que preveem a inserção da tecnologia na educação, na formação de professores e na instrumentalização e manutenção das escolas (laboratórios): a Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Embora todos esses documentos tratem da importância de os professores terem formação para lidar com as TDICs no ensino e na aprendizagem, é necessário ir além do discurso clichê de “que estamos na era da informação e que a produção de conhecimento é intensa e rápida” (PAIVA, 2010, p. 603).

Segundo Paiva (2010), o uso da tecnologia não deve ter como foco o número e a sofisticação das ferramentas, mas a integração entre as práticas sociais e as práticas escolares. A tecnologia digital segue o mesmo caminho de todas as outras tecnologias que já estão presentes na educação: surgiram fora da escola e tornaram-se essenciais a ponto de se pensar em escolarizá-las. Entretanto, provocou mudanças não previstas, pois trata-se de “tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas” (LÉVY, 1999, p. 159), como memória, imaginação, percepção e raciocínio, o que possibilita novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento.

Por esse motivo, entendemos, como Braga (2013, p. 59), que a formação do professor deve considerar que “o fato de ser digital não garante o caráter de ‘inovação’”, pois não é “a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas” TDICs. Uso esse que exige que esse mesmo professor seja letrado digital em um nível avançado e que tenha conhecimentos metodológicos para organizar em sua aula como serão inseridas as diversas ferramentas tecnológicas. É como sugere Lévy (1999), para quem a educação precisa de um estilo novo de pedagogia, favorecendo aprendizagens personalizadas e aprendizagem coletiva em rede; em um contexto em que os alunos são protagonistas e o professor contribui para que todos assumam esse papel.

No estado da Virgínia, nos Estados Unidos, a associação *TESOL (Teachers of English as Second or Other Language)* criou uma comissão com a missão de refletir sobre o letramento digital de estudantes e professores. Eles pressupõem que professores não serão substituídos por computadores, mas que professores letrados digitais substituirão professores que ainda não se apropriaram da tecnologia para usarem nos processos

de ensino e aprendizagem (HEALEY *et al.*, 2008). Esse grupo elencou indicadores de desempenho que os professores deveriam ser capazes de apresentar e que os classificam em diferentes níveis de letramento digital. O objetivo não é estabelecer barreiras ou expectativas não realistas, mas “fornecer mecanismos para o desenvolvimento profissional”, em sua formação inicial e continuada, “de forma sustentável e de apoio, ao invés de punitivo” (HEALEY *et al.*, 2008, p. 4, tradução nossa)<sup>6</sup>. Os indicadores estão agrupados em níveis de conhecimento e de habilidades tecnológicas, indo de um letramento digital básico até um nível mais especializado, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 2.** Níveis de desempenho em letramento digital para professores

<b>Objetivo 1: usar conhecimentos e habilidades em tecnologia para fins profissionais</b>	
<i>Nível de desempenho</i>	<i>Performances</i>
1 – Utiliza conhecimentos e habilidades em conceitos tecnológicos básicos e competência operacional para situações de ensino	Realiza funções básicas, [...] e [...] todos os recursos dos <i>softwares</i> , arquivos e pastas, documentos e aplicativos. Prepara materiais didáticos usando ferramentas tecnológicas básicas e recursos da internet. Seleciona fontes de informações e tem cuidados em comunicação eletrônica.
2 – Compreende uma ampla gama de ferramentas tecnológicas para uso em determinado ambiente	Identifica ferramentas apropriadas para apoiar objetivos didáticos. Avalia a adequação das opções tecnológicas. Compartilha [...] informações sobre as ferramentas. Utiliza ferramentas <i>on-line</i> para fornecer instruções ou materiais de apoio. Localiza e adapta uma variedade de recursos digitais.
3 – Avalia, adota e adapta novas tecnologias ao longo de sua carreira	Utiliza uma ferramenta tecnológica para expandir uma atividade convencional. Acompanha as informações através de fontes <i>on-line</i> . Participa de uma comunidade de prática relevante. Explora as possibilidades inerentes às tecnologias emergentes com um olhar crítico.

<sup>6</sup> No original: “[...] to provide mechanisms for foundational [...] in a way that is sustainable and supportive rather than punitive.”

<p>4 – Utiliza tecnologia de forma a atender o respeito às culturas, agindo de forma apropriada, legal e ética</p>	<p>Respeita semelhanças e diferenças na comunicação entre culturas, comunidades e contextos distintos. Tem respeito pelo outro no uso de informações públicas e privadas. Demonstra consciência e compreensão ao abordar tópicos culturalmente sensíveis e oferece aos alunos alternativas. Está em conformidade com as exigências legais com relação à privacidade das informações pessoais dos alunos, às exigências legais locais relativas à acessibilidade e ao uso justo e direitos autorais. Segue diretrizes locais com relação ao uso de pessoas como fonte de pesquisa. Demonstra consciência de que a comunicação eletrônica não é segura e privada, e que, em algumas localidades, o <i>e-mail</i> pode estar sujeito a leis de “registros abertos”. Procura ajuda na identificação e implementação de soluções relacionadas às exigências legais. Protege a privacidade dos alunos em relação a suas informações pessoais, [...], informando-os sobre o compartilhamento público e utilizando <i>sites</i> protegidos por senha, quando possível. Respeita a propriedade dos estudantes sobre o que produzem.</p>
<p><b>Objetivo 2: usar conhecimentos e habilidades em tecnologias integradas para melhorar ensino e aprendizagem</b></p>	
<p><i>Nível de desempenho</i></p>	<p><i>Performances</i></p>
<p>1 – Identifica e avalia ferramentas e ambientes tecnológicos para adequar ao contexto de ensino</p>	<p>Identifica recursos tecnológicos e limitações do ambiente de ensino atual; os ambientes tecnológicos apropriados para atender a objetivos específicos de aprendizagem e ensino. Avalia os ambientes tecnológicos para alinhamento com os objetivos da aula e os recursos tecnológicos para alinhamento com as necessidades e habilidades dos alunos.</p>
<p>2 – Integra tecnologia e abordagem pedagógica de forma coerente</p>	<p>Compreende seu próprio estilo de ensino. Revisa abordagens pedagógicas pessoais a fim de usar a tecnologia. Compreende o potencial e as limitações da tecnologia. Incorpora a tecnologia no ensino ao invés de torná-la um complemento. Engaja-se regularmente no desenvolvimento profissional relacionado ao uso da tecnologia. Avalia o uso da tecnologia em suas aulas. <i>Nível avançado:</i> Trabalha em torno das limitações da tecnologia disponível para alcançar objetivos didáticos. Apoia colegas no desenvolvimento profissional com o uso da tecnologia.</p>

<p>3 – Projeta e gerencia a aprendizagem, realizando atividades com o uso da tecnologia apropriada para atender às metas e aos objetivos curriculares</p>	<p>Demonstra familiaridade com uma variedade de opções tecnológicas. Escolhe ambiente tecnológico alinhado com os objetivos da aula; e tecnologia alinhada com as necessidades e habilidades dos alunos. Demonstra consciência do nível de competência digital dos alunos. Garante que entendam como utilizar a tecnologia para atingir os objetivos de aprendizagem. Permite aos estudantes pensar criticamente sobre o uso que fazem da tecnologia de maneira adequada à idade.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Adapta atividades e tarefas baseadas na tecnologia para se alinharem com os objetivos da aula e com as necessidades e habilidades dos alunos. Cria ambiente tecnológico apropriado para atender a objetivos específicos de ensino e aprendizagem. Trabalha com um entendimento da estrutura da tecnologia em uso. Demonstra capacidade para usar de uma ampla gama de funções em ferramentas tecnológicas. Identifica mais de uma abordagem para atingir um objetivo.</p>
<p>4 – Utiliza resultados de pesquisas relevantes para informar o planejamento de atividades que envolvam tecnologia</p>	<p>Demonstra familiaridade com sugestões de pesquisa para a prática em sala de aula usando tecnologia. Usa uma variedade de caminhos para obter informações sobre pesquisas relacionadas ao uso de tecnologia. Compreende a natureza temporal dos resultados das pesquisas relacionadas ao uso de tecnologia. Demonstra consciência de múltiplas fontes de pesquisa e perspectivas que informam o uso da tecnologia. Discerne quais descobertas sobre o uso da tecnologia são mais apropriadas para a situação. Compartilha os resultados de pesquisas relevantes sobre o uso da tecnologia. Identifica o contexto e as limitações das pesquisas sobre o uso da tecnologia e não aplica os resultados de forma inadequada.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Demonstra sua compreensão dos resultados de pesquisas relevantes relacionadas ao uso da tecnologia para a aprendizagem. Identifica lacunas nas pesquisas atuais. Ajuda outros a reconhecer o contexto e as limitações das pesquisas. Produz e divulga pesquisas relacionadas ao uso da tecnologia.</p>
<p><b>Objetivo 3: aplicar a tecnologia na manutenção de registros, feedback e avaliação</b></p>	
<p><i>Nível de desempenho</i></p>	<p><i>Performances</i></p>
<p>1 – Avalia e implementa tecnologia relevante para auxiliar na avaliação eficaz do aluno</p>	<p>Demonstra familiaridade com variedades de formas de avaliação que empregam tecnologia. Emprega ferramentas e técnicas apropriadas de manutenção de registros.</p> <p><i>Nível avançado:</i> Utiliza testes de diagnóstico, formativos e somativos baseados em computador sempre que possível. Utiliza tecnologia para ilustrar o progresso do aluno. Fornece <i>feedback</i> através da troca de arquivos digitais.</p>

<p>2 – Utiliza recursos tecnológicos para coletar e analisar informações para melhorar a linguagem didática e a aprendizagem</p>	<p>Demonstra familiaridade com princípios baseados em pesquisa relacionados com a avaliação tecnológica. Utiliza resultados de avaliação com tecnologia de ponta para planejar o ensino. Interpreta os resultados dos testes baseados no computador para os interessados. Obtém <i>feedback</i> dos alunos a fim de melhorar o uso da tecnologia para o ensino. <i>Nível avançado:</i> Aplica os resultados de pesquisas relacionadas com a avaliação tecnológica. Coleta os resultados dos alunos para análise. Utiliza ferramentas para documentar o ensino para análise posterior.</p>
<p>3 – Avalia a eficácia dos usos específicos da tecnologia pelos alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem</p>	<p>Utiliza procedimentos apropriados para avaliar o uso da tecnologia pelos estudantes. Obtém <i>feedback</i> dos alunos a fim de melhorar o uso da tecnologia por eles. <i>Nível avançado:</i> Desenvolve e compartilha procedimentos para avaliar o uso de tecnologia pelos estudantes. Examina os resultados dos alunos em relação ao uso da tecnologia.</p>
<p><b>Objetivo 4: usar a tecnologia para melhorar a comunicação, a colaboração e a eficiência</b></p>	
<p><i>Nível de desempenho</i></p>	<p><i>Performances</i></p>
<p>1 – Usa tecnologia para manter contato e colaborar eficazmente com colegas, estudantes, administração e outros interessados</p>	<p>Utiliza recursos (planos de aula e ideias) disponibilizados <i>on-line</i>. Implementa planos de aulas obtidos de outros professores por meio da internet. Faz parte de comunidade virtual com outros professores. Compartilha seu endereço de <i>e-mail</i> com alunos e colegas. <i>Nível avançado:</i> Mantém um fórum eletrônico para postar informações aos alunos sobre as aulas. Visualiza e comenta as atividades <i>on-line</i> dos alunos. Aconselha a administração sobre o uso da tecnologia para melhorar a comunicação. Compartilha o material didático digitalmente.</p>
<p>2 – Reflete regularmente sobre a relação entre a prática profissional e os desenvolvimentos tecnológicos para tomar decisões sobre o uso da tecnologia para a aprendizagem e a comunicação</p>	<p>Aproveita o desenvolvimento profissional relacionado à integração tecnológica. Seleciona ferramentas tecnológicas que promovem o uso adequado da língua. Demonstra ter consciência de múltiplas fontes e perspectivas que informam o uso da tecnologia. Discerne quais conclusões são mais apropriadas para seu contexto de ensino. <i>Nível avançado:</i> Mantém-se informado sobre como utilizar novas tecnologias para fins didáticos e profissionais. Integra a tecnologia de maneiras inovadoras. Envolve-se em pesquisas (inclusive na sala de aula) e compartilha os resultados. Aconselha os administradores sobre os recursos e ambientes tecnológicos apropriados para o ensino.</p>

3 – Usa a tecnologia para melhorar a eficácia na preparação da aula, na classificação e na manutenção dos registros	Utiliza ferramentas para localizar materiais adicionais para o planejamento das aulas e o uso em sala de aula. Demonstra compreensão de vários métodos de fornecer <i>feedback</i> sobre o trabalho dos alunos. Tem um sistema para coletar, organizar e recuperar material e informações sobre os alunos. <i>Nível avançado:</i> Mantém um recurso que permite aos alunos localizar e recuperar material. Utiliza métodos eletrônicos, de forma apropriada, para avaliação formativa e somativa. Incentiva os alunos a usarem métodos eletrônicos para documentar seu próprio progresso.
---	--

**Fonte:** Adaptado de Healey *et al.* (2008, p. 29-41)

Há quase uma década, Paiva (2012), assim como Healey *et al.* (2008), já defendia que o conhecimento desses padrões de comportamento contribui para que o professor reconheça a necessidade da integração entre tecnologia e ensino, saiba o que é esperado dele em relação ao conhecimento, às habilidades e à implementação do currículo e entenda a necessidade de uma educação contínua. E abordava o propósito de desafiar o professor “a alcançar níveis mais altos de proficiência no uso e tecnologia” (PAIVA, 2012, p. 216).

Na próxima seção, trataremos da Base Nacional Comum Curricular, nosso documento-base de análise.

## A Base Nacional Comum Curricular

De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2019), a partir de 2013, por iniciativa do MEC, foi formado o grupo de trabalho que iria tratar dos *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento* (GT-DiAD). Este GT contava com a representatividade de vários segmentos: professores das redes públicas de educação básica, representantes regionais, pesquisadores e técnicos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), professores e pesquisadores de universidades, SEB (Secretaria de Educação Básica) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Contudo, em 2015, o MEC interrompeu as atividades do GT e dispensou seus membros. No mesmo ano, foi formada uma nova comissão, composta por 130 membros, que assumiu a responsabilidade de elaborar a primeira versão da BNCC, publicada em 15 de setembro de 2015. Dessa data até 15 de dezembro do mesmo ano, permaneceu disponível *on-line* para que interessados opinassem sobre seu conteúdo. Após este período, entre 15 de dezembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016, foi composta uma nova equipe com profissionais da UnB e da PUC-Rio, com a missão de categorizar os dados da consulta, o que gerou a segunda versão, disponibilizada em maio de 2016. De acordo com Bonini e Costa-Hübes (2016), a equipe que fez a nova redação foi a mesma da primeira versão.

Em maio de 2016, a equipe foi novamente desfeita e substituída por 31 pessoas, que deveriam produzir a terceira versão. Entre os meses de julho e agosto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) realizaram seminários nos estados para avaliação a ser feita pelos professores. No entanto, foi acrescentada uma síntese no relatório final, assinada pelo CONSED e pela UNDIME, “que revelava uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas” e “preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

Posteriormente, entre julho e novembro de 2017, foi aberto um novo período para consultas e audiências públicas por região. Em 20 de dezembro, o documento foi homologado pelo ministro da educação em atuação, mas em uma “versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23). Finalmente, a elaboração da terceira versão da BNCC referente ao Ensino Médio foi realizada por uma equipe com 25 membros e aconteceu em 2017, após serem realizadas audiências públicas pelo país, entre maio e agosto de 2018, organizadas pelo CNE e o CONSED e pela UNDIME. Esta última versão foi homologada em dezembro de 2018, pelo presidente Michel Temer (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) caracteriza-se por ser o “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” (BRASIL, 2018, p. 7), para assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se que se trata de uma referência para que os currículos escolares sejam formulados para a educação nos âmbitos federal, estadual e municipal. Objetiva contribuir para alinhar políticas e ações para a formação de professores, avaliação e elaboração de conteúdos educacionais, assim como de critérios para oferecer infraestrutura adequada para que tudo funcione como esperado. É possível também perceber que a BNCC se apresenta como forma de garantir que políticas públicas sejam realizadas, a fim de fortalecer o sistema de ensino no país e assegurar que um nível comum de aprendizagens seja garantido a todos os alunos (BRASIL, 2018).

Em relação ao processo de aprendizagem, a BNCC traz como normatização o desenvolvimento de competências gerais. Segundo o próprio documento, *competência* pode ser entendida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Para atender ao nosso objetivo, realizamos uma leitura de toda a BNCC, buscando referências ao letramento digital e ao uso de tecnologia em sala de aula, que apresentaremos na próxima seção.

## Análise

Com o objetivo de investigar como a BNCC trata o letramento digital, em confronto com os letramentos-chave apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e com os níveis de desempenho propostos por Healey *et al.* (2008), fizemos uma leitura do documento, que possui cinco seções: *Introdução*, *Estrutura da BNCC*, *A etapa da Educação Infantil*, *A etapa do Ensino Fundamental* e *A etapa do Ensino Médio*. As duas seções iniciais apresentam a BNCC e explicam sua estrutura; as seguintes tratam de cada etapa de ensino, trazendo competências, habilidades e outras informações afins para cada área e componente curricular. Fizemos um recorte nas três seções finais para focar a área de Linguagens e o componente curricular de Língua Portuguesa. Para efeito deste artigo, apresentamos a seguir algumas marcas discursivas encontradas nas seções, como forma de exemplificar como o documento foi analisado.

Em sua introdução, a BNCC traz uma informação sobre as competências gerais esperadas para a Educação Básica que nos chama a atenção:

1. Competências gerais da Educação Básica. 4. **Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar [...] em diferentes contextos [...]**. (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos)

Ao preconizar que o estudante deve ser capaz de *fazer uso de diferentes linguagens em contextos distintos com o intuito de se expressar*, o documento sugere que o professor já tenha desenvolvido, de acordo com os letramentos-chave apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o *letramento impresso*, o *letramento em SMS* e o *letramento em hipertexto*, visto que, para desenvolver em seus alunos as competências visadas pelo documento oficial, ele terá mobilizar suas competências pessoais de leitura e escrita, utilizar linguagens próprias da internet e criar hipertextos de forma eficiente, respectivamente. Além disso, para dar conta do objetivo de utilizar a tecnologia com vistas a melhorar a comunicação, a colaboração e a eficiência de seu trabalho, esse mesmo professor também deve ter desenvolvido um nível de desempenho, segundo o proposto por Healey *et al.* (2008), que o torne capaz de utilizar seus conhecimentos e habilidades em conceitos tecnológicos básicos.

Uma segunda informação do documento aponta que o currículo – leia-se o professor –, deve

2. [...] **selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos** para apoiar o processo de ensinar e aprender. (BRASIL, 2018, p. 17, grifos nossos)

Pressupor um professor *que selecione, produza, aplique e avalie recursos didáticos e tecnológicos* de forma a favorecer o processo de ensino, é concebê-lo capaz de interpretar

e criar textos em diversas mídias, utilizando imagens, sons e vídeos (*letramento multimídia*); de navegar e interagir em ambientes de jogos, otimizando essas práticas para alcançar seus objetivos por meio deles (*letramento em jogos*); e de navegar, interpretar e se comunicar por meio da internet móvel (*letramentos móveis*) (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). É entendê-lo, ainda, de acordo com a categorização apresentada, como um profissional capaz de avaliar os ambientes tecnológicos e alinhá-los aos objetivos e às TDICs disponíveis, também alinhados às expectativas, necessidades e habilidades dos alunos (HEALEY *et al.*, 2008).

Já na seção referente à etapa do Ensino Fundamental, na subseção *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*, o documento oficial espera que o aluno deva ser capaz de

3. **Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para [...] realizar diferentes projetos autorais.** (BRASIL, 2018, p. 87, grifos nossos)

Ora, para que o aluno desenvolva essa competência, ela já deve ter sido incorporada pelo professor, que, sendo capaz de lidar com *as práticas culturais digitais, por meio de linguagens, mídias e TDICs diferentes, com vistas a cumprir projetos autorais* para ensiná-los aos alunos – subentende-se – já domina os *letramentos participativo e intercultural*, na medida em que supostamente contribui para a inteligência coletiva das redes digitais, atendendo a objetivos pessoais e coletivos, interpreta documentos e artefatos pertencentes a outros contextos culturais e interage com interlocutores de outros contextos culturais de forma construtiva (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Em relação ao seu desempenho, a ideia é que o professor já realiza uma performance avançada, na medida em que deve ser capaz de adaptar atividades baseadas na tecnologia, de forma a alinhá-las com os objetivos da aula e com as necessidades e habilidades dos alunos (HEALEY *et al.*, 2008).

Para finalizar a apresentação dos exemplos, seguimos com o esperado para o estudante do Ensino Médio:

4. **[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; [...] crítica aos diferentes usos das linguagens, [...] uso criativo das diversas mídias.** (BRASIL, 2018, p. 471, grifos nossos)

É possível perceber que ocorre um salto em relação ao nível de letramento digital e de performance esperado do professor para que dê conta do que é proposto para o aluno: *ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de linguagens, de forma crítica e criativa* em relação ao uso das TDICs; isso exige um professor que crie sentidos e discursos através do *sampleamento, da modificação e da combinação de textos, imagens,*

sons e vídeos preexistentes (*letramento remix*) (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Destacamos que, em termos de níveis de desempenho, conforme Healey *et al.* (2008, p. 38), o professor precisa estar utilizando “a tecnologia para otimizar a comunicação, a colaboração e a eficiência”; ou seja, deve ser capaz de selecionar ferramentas tecnológicas para promover o uso adequado da língua e de integrar a tecnologia de formas inovadoras.

Esses são alguns exemplos que comprovam que a BNCC pressupõe um professor letrado digitalmente em níveis de excelência, capaz de performances avançadas em relação ao uso das TDICs.

## **Considerações finais**

A preocupação, nos dias de hoje, com a formação do professor em relação ao letramento digital deveria ser tão importante quanto a preocupação que se tem com leis, currículos e documentos norteadores do sistema educacional. Contudo, como evidenciamos com nossa análise, a BNCC pressupõe que os professores iniciem sua atuação em uma escola na qual as TDICs estão prontas para serem utilizadas por meio de equipamentos modernos, disponíveis para todos e em pleno funcionamento, com uma rede de internet potente, que garanta o acesso à internet constante, por todos, a qualquer momento. Além disso, idealiza um professor cuja formação inicial tenha suprido a necessidade de conhecer as ferramentas digitais e refletir sobre elas no contexto de ensino e aprendizagem, por meio de um curso de graduação que tenha cumprido os inúmeros papéis que dele são exigidos; ou seja, com um currículo que atenda às necessidades de estudo das diversas áreas do conhecimento acerca da linguagem e da literatura, assim como da didática, da metodologia de ensino e da prática como componente curricular, englobando o estágio supervisionado.

Entendemos que a BNCC apresenta demandas interessantes de serem atendidas, no entanto, não considera a situação real da escola pública no Brasil, nem explicita que os professores precisam de formação inicial e continuada garantidas para atender às exigências que emergem na sociedade digital contemporânea. Em relação a esse aspecto, Paiva (2012, p. 226) faz uma crítica interessante: “a formação para uso de tecnologia não pode continuar acontecendo apenas com iniciativas isoladas. Está na hora de pensarmos em modelos institucionalizados de formação para o uso da tecnologia”. Mudanças têm ocorrido, porém, têm partido de iniciativas individuais ou de instituições privadas. Ainda é perceptível descaso em relação à cobrança que deve ser feita às secretarias de educação estaduais e municipais para que se realizem ações, sobretudo na formação continuada, que promovam o letramento digital dos professores já em atuação nas escolas públicas.

A BNCC, como documento norteador do ensino no Brasil, apresenta-se com o objetivo de “fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades” (2018, p. 12). Entretanto, sabemos, faltam aos professores subsídios pedagógicos que permitam

o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes. Também faltam ações que possibilitem modernização e disponibilização de equipamentos tecnológicos nas escolas e cursos de formação continuada que permitam aos professores refletir sobre o papel das TDICs na educação básica. É claro que, diante da atual situação em que vive o Brasil e o mundo, devido aos impactos da pandemia causada pela Covid-19, algumas ações têm sido realizadas, como cursos de formação continuada que incentivam o uso de TDICs nas aulas de vários componentes curriculares, incluindo língua portuguesa. Um exemplo é o curso Formação em Ação, promovido pela SEED-PR (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná), no qual professores podem fazer uso de ferramentas e metodologias ativas, sempre trocando informações e experiências com os colegas de curso. Contudo, ele não trata do uso pedagógico, especificamente, das TDICs; apenas sugere ferramentas e metodologias, incentivando troca de experiências, pressupondo, também, níveis avançados de letramento digital docente.

Considerando esse pressuposto pela BNCC, que evidenciamos, de um professor de língua portuguesa letrado digital em níveis de excelência, conhecedor de todos os letramentos subjacentes, tal como apresentado no Quadro 1, e competente para todas as performances apresentadas no Quadro 2, preocupa-nos o fato de que essa idealização seja entendida como um indicador de que não há necessidade de ações políticas, novas, constantes e reais, que garantam que a escola seja equipada e, o professor, preparado para educar na sociedade digital deste século; pois tal entendimento dos fatos retira dos governos e das agências que atuam na educação a sua responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Mec/Semtec, 1997.

CAZDEN, C. *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Education Review*, New London, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

HEALEY, D. *et al.* *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria, VA: TESOL, 2008. Disponível em: [https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk\\_techologystandards\\_framework\\_721.pdf?sfvrsn=4bd0bee6\\_2](https://www.tesol.org/docs/default-source/books/bk_techologystandards_framework_721.pdf?sfvrsn=4bd0bee6_2). Acesso em: 18 mar. 2021.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A formação do professor para uso da tecnologia. *In: SILVA, K. A. da. et al. (org.). A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2012. v. 2.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. *In: FRADE, I. C. A. da S. et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 595-613.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.



SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.