

**LETRAMENTO DIGITAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO  
ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA  
DA ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

***DIGITAL LITERACY ON COMMON NATIONAL HIGH SCHOOL CURRICULUM:  
AN ANALYSIS OF THE PORTUGUESE COMPONENT OF THE LANGUAGE  
AREA AND ITS TECHNOLOGIES***

Débora Liberato Arruda Hissa (UECE)  
Doutora em Linguística Aplicada  
Universidade Estadual do Ceará  
([debarruda@gmail.com](mailto:debarruda@gmail.com))

Ametista de Pinho Nogueira Silva<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Ceará  
([ametista.pinho@aluno.uece.br](mailto:ametista.pinho@aluno.uece.br))

Dawton Lima Valentim<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Ceará  
([dawtonlv@gmail.com](mailto:dawtonlv@gmail.com))

**RESUMO:** Este artigo propõe refletir sobre a articulação entre o Letramento Digital e os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias do componente de Língua Portuguesa. Temos, como objetivo deste trabalho, a análise das orientações da BNCC do Ensino Médio para a área de Linguagens e suas tecnologias, a fim de perceber como as premissas de Letramento Digital se revelam neste documento normativo. Para isso, fizemos uma análise exploratório-descritiva das competências e habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa que demandam Letramento digital por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa pesquisa, vimos que, de um total de 7 competências descritas para a área de Linguagens, duas delas (competências 1 e 7) abordam preceitos do Letramento Digital, de maneira crítica e dialogando com reflexões teórico-metodológicas recentes. Para analisar tais competências numa perspectiva crítica, dialogamos com teorias de letramentos e multiletramentos discutidas por autores como Ribeiro (2009); Snyder (2010); Lemke (2010); Buzato (2013); Rojo (2012, 2013) e Rojo e Barbosa (2015).

**Palavras-chave:** Letramento Digital. BNCC. Linguagens e suas Tecnologias

**ABSTRACT:** This article proposes a reflection on the articulation among digital Literacy and the assumptions of the Common National High School Curriculum (BNCC) in High School in the area of Languages and its Technologies of the Portuguese Language Component. We have as aim of this work the analysis of BNCC of High School guidelines for a Language area and its technologies, in order to perceive how the premises of Digital Literacy reveal themselves in this normative document. For this, we have made an exploratory-descriptive analysis of the competences and specific skills of the Portuguese Language component that requires digital Literacy by the individuals involved in the teaching-learning process is performed. In our research, we saw that, of a total of 7 competences described in the area of

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e apoiada pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

<sup>2</sup> Mestrando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e apoiado pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Languages, two (competencies 1 and 7) approach the precepts of Digital Literacy, critically and in dialogue with recent theoretical-methodological reflexes. To analyze these competencies from a critical perspective, we dialogued with literacy and multiliteracies theories discussed by authors as Ribeiro (2009); Snyder (2010); Lemke (2010); Buzato (2013); Rojo (2012, 2013) and Rojo e Barbosa (2015).

**Keywords:** Digital Literacy. BNCC. Languages and their technologies

## Introdução

A exemplo da educação em países como Austrália, Finlândia, Chile e Portugal, o Brasil vem caminhando, desde meados de 2015, para o estabelecimento de uma proposta de currículo comum ou documento equivalente, movido pela convicção de que estratégias efetivas de melhoramento da educação nacional passa por mudanças curriculares (PAIVA; ANDRADE, 2018). É assim que, em 2018, foi homologada a última etapa da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), referente ao Ensino Médio. A base é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que vem norteando a elaboração de currículos escolares das redes públicas e privadas. Esta centralização das orientações educacionais atualmente direciona a formação de professores, a produção de materiais didáticos, as pesquisas nos cursos de pós-graduação e os processos de seleção para a Educação Superior.

Reunindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para cada série da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 7), a BNCC se fundamenta tanto no desenvolvimento de competências a partir de habilidades específicas como nos campos de atuação social. Nestes campos, foi notório o destaque dado ao uso de tecnologias mediadas pela internet, quase como se elas já fossem um recurso integrado às atividades em sala de aula na educação básica. Para se constatar tal afirmação, uma rápida leitura da BNCC, no componente de Língua Portuguesa, já é o suficiente para identificarmos uma gama de competências específicas que demandam letramento digital<sup>3</sup> tanto por parte dos professores como por parte dos alunos.

---

<sup>3</sup> Para termos uma noção da relevância dada pela BNCC a aspectos que envolvem o uso da tecnologia, das dez competências gerais da educação básica, quatro delas fazem referência ao Letramento Digital. No que se refere às competências específicas da área Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, duas delas também se referem ao Letramento Digital.

A rigor, há na Base uma tentativa de integrar o que está prescrito no documento (a partir de uma visão acadêmico-didática) com aquilo que se supõe que o estudante já traz de sua experiência, a partir de diversas práticas de letramento empreendidas fora dos muros da escola. Isso significa, em termos práticos, a necessidade da incorporação de atividades que envolvem as tecnologias digitais no desenvolvimento do currículo da educação básica, isto é, a integração transversal das competências/habilidades que envolvem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) com o currículo escolar.

A este respeito, é importante fazermos uma reflexão crítica acerca da integração das mídias e tecnologias à educação. Supomos que esta relevância se deva às constantes mudanças da sociedade no que tange especificamente à educação básica, em grande parte causadas pelo avanço da tecnologia e pela inserção de materiais didáticos que utilizam, como canal, as mídias disponíveis na rede e os vários gêneros presentes no ambiente digital. Tal relevância a aspectos de uma cultura digitalizada estabelecida na BNCC é explicada no próprio texto do documento formativo. Para a Base, é necessário preparar o jovem para as constantes mudanças e para o mercado de trabalho, já que “grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais” (BRASIL, 2018, p. 473).

Embora acreditemos que o letramento digital possa vir a desempenhar um papel central para extrapolarmos as fronteiras de unicidade e de linearidade (BUZATO, 2013), sobretudo da neutralidade na linguagem, inquieta-nos a flagrante tentativa de homogeneização do texto da BNCC, no que se refere às práticas de letramento digital por parte dos alunos, em especial do ensino médio. A construção do documento<sup>4</sup> foi permeada por polêmicas e, ainda hoje, protagoniza debates acalorados. Em um cenário de reforma do ensino médio por meio de medida provisória presidencial, avanço de projetos que comprometem a liberdade de cátedra e forte influência política em vez de pedagógica na discussão sobre a Educação Nacional, a BNCC é vista, por pesquisadores de várias áreas (CALIL, 2015; GONTIJO, 2015; MOZENA; OSTERMANN, 2016; AGUIAR; DOURADO, 2018; NEIRA, 2018; SILVA,

---

<sup>4</sup> Para mais detalhes sobre a construção da BNCC, sugerimos Garcia Neira, M.; Alviano Júnior, W.; Ferreira de Almeida, D. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, 2016, set./dez. Acesso em: 24. nov. 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>> ISSN 1517-1949.

2018), como a prescrição de um conjunto de práticas controladoras e descontextualizadas. Geraldi (2015, p. 384), por exemplo, pondera que a BNCC é “produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o efeito diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação”.

Silva (2015), por exemplo, questiona se já não são suficientes as Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação que existem atualmente. Para a autora, a padronização que a base comum pretende fere a liberdade e a autonomia de escolas, educadores e estudantes para a construção de seus próprios itinerários formativos. Silva diz, ainda, que a proposta vai de encontro ao propósito de “que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo” (p. 375). Esta observação é especialmente interessante, tendo em vista que a BNCC tomou como fundamentação teórico-metodológica a Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) cujas premissas principais são justamente a importância crescente da diversidade linguística e cultural e a multiplicidade de canais de comunicação e mídia (CAZDEN; COPE *et al.*, 1996, p. 63).

Paiva e Andrade (2018), em contraponto, traçam um histórico das etapas de elaboração da BNCC, demonstrando como se deu a participação da sociedade e de especialistas e como é possível rastrear os efeitos-entendimento das críticas teórico-metodológicas nas várias reações pelas quais o documento passou até sua versão final. As pesquisadoras, aliás, empreendem uma pesquisa de metodologia qualitativa baseada na análise de conteúdo, com propósitos semelhantes ao que temos em vista neste trabalho: perceber como a BNCC aborda o Letramento Digital. Enquanto Paiva e Andrade (2018) o fazem por meio da comparação da base brasileira com outras bases<sup>5</sup>, pretendemos fazer uma observação crítica da BNCC *per se*, à luz de teóricos que tratam do Letramento Digital.

Para tanto, sem desconsiderar a importância de estarmos atentos à representação da base comum na atual conjuntura sociopolítica, não nos ateremos às

---

<sup>5</sup> Machado e Bronckart (2005) fizeram uma interessante análise comparativa de documentos oficiais brasileiros e genebrinos que prescrevem o trabalho do professor. Na época, os autores compararam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNs, 1998) e os “Les objectifs d’apprentissage de l’école primaire genevoise” (Direction de l’Enseignement Primaire, 2000). O trabalho foi publicado na revista Delta em 2005.

polêmicas que circundam o documento, mas, sim, a ele próprio, em uma análise contextual, de base qualitativa, que busca identificar, especificamente, como o letramento digital é abordado na seção 5.1 (p. 473-516) da BNCC, que versa sobre a área de Linguagens e suas tecnologias. Como metodologia de análise, buscamos identificar, em um primeiro momento, as competências presentes na seção 5.1.1. (p. 483-489) que se voltam para o componente de Língua Portuguesa e, dentro destas, as habilidades específicas que fazem referência a letramento digital. Para a identificação destas habilidades específicas, observamos a presença de conceitos-chave, tomando como referência a base teórica que sustenta a presente pesquisa, e, para uma análise do conteúdo propriamente dita, procuramos não apenas descrever estas habilidades, mas discuti-las à luz da referida fundamentação teórica.

Nosso trabalho se estrutura em mais três seções, que trarão, na ordem, breves considerações sobre o Letramento Digital, a articulação teórica entre o que encontramos no conteúdo da BNCC sobre Letramento Digital e o que nos diz a literatura da área e considerações que procuram sintetizar nossa discussão e encaminhar nossos esforços para trabalhos futuros.

### **O letramento digital**

Longe de construirmos um discurso de generalização e homogeneização das práticas de letramentos que envolvem o uso das tecnologias digitais, tamanha a diversidade identitária dos indivíduos, tanto no aspecto global como local, é senso comum que estamos imersos em uma cultura grafocêntrica, em que práticas sociais mediadas pela linguagem são, quase que exclusivamente, materializadas em textos orais e escritos. Rodeados, como ressalta Borges (2016), por livros, documentos impressos, publicados em redes sociais ou manuscritos, panfletos, pichações, letreiros e tantas outras manifestações escritas, não é razoável presumir, por este prisma contextual, que existam pessoas “iletradas”. Tal premissa também ganha reforço na afirmação de Ribeiro (2009), quando explica a improbabilidade de haver indivíduos, em nossa sociedade, que possam ser considerados iletrados. Ribeiro (2009) defende que o Letramento se dá em diferentes níveis ou graus e que não existe, nas sociedades modernas, o letramento “grau zero” ou “iletramento”. Para a autora, “o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’”, pois para que uma pessoa seja considerada minimamente letrada, basta

“conviver em meios e em uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano” (p. 17).

Essa parece ser a premissa contemporânea quando se trabalha com pesquisas que envolvem (novos e multi) letramentos, com o objetivo de ampliar o conceito de letramento e de expandir as relações de ensino-aprendizagem no que se refere às negociações, à multiplicidade de discursos, de contextos, de textos, de culturas e de sociedades linguisticamente globalizadas. Outra questão que deve ser apresentada para quem estuda a temática é a de que letramento tem se tornado um termo cujo significado muda a depender de quem (área acadêmica, por exemplo) o profere e onde (escola, universidade, mídia) é proferido, e que ele está sujeito a diversas reconceituações, uma vez que o advento das TDICs “faze com que as formas de letramento se (re)definam em função de seu contexto de uso, daí há uma certa dificuldade em propor definições permanentes” (VIEIRA, 2004, p. 252-253).

Sobre esta dificuldade de definição, os Novos Estudos de Letramento<sup>6</sup> (NEL) pretenderam deslocar o foco dado pelos estudos de letramento da abordagem tradicional à aquisição de habilidades individuais para se concentrar no letramento como uma prática social, prática essa que implica múltiplos letramentos, no plural. Street (2003) explica que os NEL não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, uma vez que preferem problematizar o que conta como letramento em espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes. Este é um ponto crucial para quem trabalha com educação. Se os documentos oficiais induzem a práticas escolares que buscam avaliar os alunos apenas pelos seus níveis de letramento (mesmo diante da gama de possibilidades que o termo “nível” suscita) – práticas essas que não consideram aspectos relevantes no coletivo avaliado, como diferenças de idades, tempo de exposição a determinados gêneros e práticas discursivas, motivação, engajamento, necessidade de aprendizagem, etc. –, isso pode ser muito prejudicial à formação plural deste aluno.

Moita-Lopes (2010) também questiona a premissa de pensar em letramento no singular. Para ele, os letramentos “variam em função de como os sujeitos entendem

---

<sup>6</sup> Embora cunhado com o nome de Novos Estudos de Letramento (STREET, 1995, 2003), temos que dizer que este movimento, temporalmente, já não é mais “novo”, tendo em vista que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990.

o que está ocorrendo nas práticas sociais tomando como base tanto sua identidade e suas histórias, como os contextos macro-sócio-histórico-culturais em que estão situados” (p. 397). Logo, se pensarmos em tais contextos, veremos que, com o advento da internet e dos processadores eletrônicos de informação, foi natural o surgimento de uma nova delimitação no escopo de pesquisa sobre letramento denominada Letramento Digital.

Há um amplo leque de possibilidades de pesquisa. O pesquisador precisa, portanto, fazer um recorte dentro do tema mais amplo dos letramentos e chegar a um ambiente que deseje observar. O ambiente digital exclui impressos em geral, embora se possa comparar uns e outros. Escolher esse ambiente ainda é muito vago. Ele oferece tantas possibilidades quanto o mundo fora do virtual. Daí que seja necessário escolher, ainda, um ambiente sobre o qual trabalhar: sites (um jornal on-line não é o mesmo que uma loja virtual, mas são sites), blogs (que também suportam desde diários adolescentes até coberturas de guerra seríssimas), chats (em que se pode bater papo à-toa, paquerar e entrevistar personalidades importantes da política ou das artes), etc. (RIBEIRO, 2009, p. 26).

Na esteira dos exemplos de ambientes em que se pode trabalhar com Letramento Digital que Ribeiro (2009) comenta, além de sites, blogs e chats, cabe, ainda, uma vasta gama de gêneros textuais e novos formatos de produção e consumo de informações e conteúdo que não existiam há poucos anos e que configuram a realidade de cada vez mais pessoas que acessam a internet. Ou, ainda, gêneros e formatos que surgem e desaparecem na velocidade de um clique, de modo que, no rol de desafios da pesquisa em Letramento Digital, estão, ainda, o de selecionar o que é mais importante de ser investigado ou descrito e o de como lidar com a velocidade com que esses contextos se transformam.

Se o letramento implica a necessidade de os sujeitos dominarem práticas de leitura e escrita sob o risco de não se integrarem à comunidade (BORGES, 2016), o letramento digital, por sua vez, implica a necessidade de os sujeitos dominarem tais práticas quando ocorrem em máquinas eletrônicas e digitais, que nos cercam cada vez mais (XAVIER, 2007). Tal necessidade de “dominar” abre um leque de paradigmas que por vezes não são produtivos em termos de promoção de atividades didáticas. Isso porque se coloca uma questão de grau de letramento que pode ser, além de reducionista, inibidora para muitas práticas docentes. Neste ponto, valeria a pena discutirmos sobre o conceito de letramento digital.

Freitas (2010), ao compreender o Letramento Digital como sendo um conjunto de competências fundamentais para um indivíduo entender e usar “a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet” (p. 339), amplia a ideia de que ter letramento digital é ter domínio crítico-estratégico ao utilizar as ferramentas digitais disponíveis em nosso encontro com a linguagem no ambiente digital, o que só diz de um aspecto sobre as práticas de letramento digital.

Neste contexto de reflexão, a escola é vista por muitos pesquisadores como o espaço de remediação, mitigação ou, ao menos, reflexão acerca das complexidades e incongruências refletidas sobre letramento. Ainda que seja uma tarefa árdua, Ribeiro (2009) defende que a escola e os professores podem ser vistos como os mais prováveis multiplicadores do Letramento Digital, ou seja, como seus principais agentes. Sobre isso, Buzato (2006, p. 1) explica que

Pensar nas novas tecnologias como "oportunidades para melhorar o mundo" é, necessariamente, pensar em educação. Com isso, todos concordam. Mas educação, para muitos produtores de tecnologia, definidores de políticas e investimentos, e até mesmo pais e alunos, é um conceito um pouco vago, ligado apenas à capacitação técnica ou à funcionalidade do indivíduo num mundo que vai continuar sendo cada vez mais injusto (BUZATO, 2006, p. 1).

Partindo do que foi exposto, a seguir, apresentamos nossa análise do componente de Língua Portuguesa da área de Linguagens e suas tecnologias da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

### **Análise das competências e habilidades descritas na BNCC a partir do letramento digital**

Logo na introdução da Seção 5.1 (p. 473-516) da BNCC, **A área de Linguagens e suas tecnologias**, fica clara a preocupação do documento com uma formação que possibilite a participação plena dos jovens nas práticas sociais, envolvendo diferentes linguagens. Composta pelas disciplinas Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A área de Linguagens e suas tecnologias visa, sobretudo, de acordo com a apresentação discursiva do documento, ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos culturais diversos. O que nos resta refletir é sobre a possibilidade real de operacionalização dessa proposta.



Como nosso foco na presente análise volta-se para a percepção de como o letramento digital é abordado na BNCC e uma vez que esta temática se insere dentro das orientações para ensino de Língua Portuguesa, é nessa disciplina (colocada como componente na Base) que focaremos, observando, mais especificamente, quais orientações norteiam o conceito de letramento digital em diferentes mídias no contexto tecnológico contemporâneo. Para tanto, serão consideradas as referências às práticas de letramentos digital e aos multiletramentos, sobre o que podemos apontar, inicialmente, o seguinte excerto do documento:

A área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com “práticas de linguagem” em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p. 477).

Já nesse primeiro excerto introdutório, destacamos a presença da expressão “práticas de linguagem”, que remete a situações reais de uso da língua que devem ser vivenciadas de forma significativa em sala de aula, ampliando a capacidade crítica no que concerne às práticas discursivas vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano. O documento destaca também a importância social dessas práticas, uma vez que elas “visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum” (BRASIL, 2017, p. 477).

Uma outra discussão que já é introduzida nesse primeiro momento da abordagem sobre Linguagens e suas tecnologias gira em torno dos conceitos de cultura digital e multiletramentos que, ao longo das orientações para a disciplina de Língua Portuguesa, como veremos no decorrer da análise, adquirem um lugar de destaque no desenvolvimento da proposta. Nesse sentido, antes mesmo de tratar das habilidades e competências específicas que devem orientar o ensino de gêneros, tem-se, nas orientações mais gerais, referências claras à associação entre cultura digital e as novas práticas sociais da linguagem que surgem dela, como se lê no seguinte excerto:

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos,

entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (BRASIL, 2017, p. 478).

Ao se referirem às novas práticas de linguagem que surgiram no âmbito de novas tecnologias digitais, Rojo e Barbosa (2015) pontuam que podemos identificar pelo menos três fases tecnológicas que fomentaram o letramento digital: Web 1.0 (primeira geração da internet, com foco na informação); a Web 2.0 que, segundo Rojo (2013), possibilitou um fluxo de comunicação diferente em que não se é apenas usuário da rede, mas também colaborador, resultando num termo que a autora denomina “lautor”; e a Web 3.0, na qual, segundo as autoras, estamos atualmente situados e que pretende antecipar as necessidades do usuário, mapeando o que agrada e o que desagrada através de curtidas e comentários nas redes sociais, estratégias que rendem milhões para muitas empresas de comunicação.

O que cabe refletir, a partir das considerações acima é: de que forma as novas práticas de linguagem que emergem das novas práticas sociais no uso de tecnologias, para além de serem consideradas no ensino de Língua Portuguesa, podem ser de fato inseridas nas atividades cotidianas da escola? Diante da complexidade de tal cultura digital, é possível exigir uma implementação de práticas de ensino situada no contexto hipermoderno sem que haja um investimento massivo em tecnologias que favoreçam o acesso ao aluno usuário da rede? A realidade vivida de fato se adequa a uma operacionalização da proposta? Não é nossa pretensão encontrar respostas fechadas para essas questões. Não deixaremos, porém, de manter essa observação crítica ao longo desta análise.

Uma vez feitas as devidas considerações iniciais, nos lançaremos agora à análise das habilidades inseridas nas competências 1 e 7 (que serão descritas e aprofundadas nas subseções seguintes) das orientações da BNCC para a área de Linguagens e suas tecnologias quanto à presença de orientações de letramentos em ambientes digitais. Considerando que, para além da disciplina de Língua Portuguesa, foco da presente investigação, a área em questão também comporta três outras disciplinas e considerando a disposição das competências que estão distribuídas entre as quatro disciplinas, identificamos as Competências 1, que diz respeito à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas no desenvolvimento de interpretação crítica da realidade, e a competência 7, que diz

respeito à mobilização de práticas de letramento em contexto digital, por tratarem especificamente do tema.

Observaremos, na análise das habilidades, tanto os conceitos-chave que norteiam as orientações como a maneira que o letramento digital é abordado, estabelecendo diálogos teóricos sobre os letramentos, multiletramentos e novos letramentos que surgem nesse contexto.

- Análise do letramento digital nas habilidades da competência específica 1

Nesta subseção, descreveremos e discutiremos a Competência específica 1, dirigindo nossa atenção para as habilidades 3 e 5 por se voltarem especificamente para questões relativas a práticas de letramento digital, inclusive apresentando conceitos-chave envolvidos no processo de letramentos e multiletramentos. É importante destacar que, no decorrer da análise, estabeleceremos discussões teóricas que nos auxiliarão na compreensão desses conceitos bem como discutiremos a sua aplicabilidade em contextos de situação reais.

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

**Quadro 1 - Competência específica 1 descrita na BNCC**  
**Fonte: Brasil (2017, p. 482).**

Ao destacar a preocupação com a necessidade de capacitar o aluno do Ensino Médio a compreender o funcionamento de diferentes linguagens e “mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias” (p. 482), a Competência 1 da Área de Linguagens e suas tecnologias visa, em linhas gerais, possibilitar o desenvolvimento da capacidade de apreensão e compreensão crítica da realidade pelo aluno. Nesse sentido, vale ressaltar o seguinte excerto complementar, o qual diz que

[...] é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da **cultura da convergência** (BRASIL, 2017, p. 482, grifo nosso).

Aqui, merece destaque, além da clara referência nesse preâmbulo ao ensino de gêneros digitais e multimidiáticos, a referência à cultura da convergência apontada por Jenkins (2009, p. 377 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 120) como “uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente”. Rojo e Barbosa (2015) destacam também o conceito de cultura participativa, que se refere à interação entre consumidores e criadores de conteúdo, uma característica das fases tecnológicas tanto da Web 2.0 como da Web 3.0.

Partindo para a análise das habilidades presentes na Competência 1, destacamos as habilidades 3 e 5, que são apresentadas no documento e etiquetadas da seguinte forma, respectivamente:

**HABILIDADE 3**

**(EM13LGG103)** Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de **diversas semioses**.

**HABILIDADE 5**

**(EM13LGG105)** Analisar e experimentar diversos processos de **remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia**, como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social.

**Quadro 2 - Habilidades 3 e 5 da Competência específica 1 descrita na BNCC**  
**Fonte: Brasil (2017, p. 483).**

É interessante observar, na descrição das habilidades 3 e 5 da Competência Específica 1, a presença de conceitos-chave como multissemiose, multimídia e transmídia, que, como já foi apontado no próprio documento, são característicos da Cultura de Convergência e aparecem aqui como palavras-chave pertencentes ao campo semântico de letramento digital, visando possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade crítica de participação em novos contextos sociais de uso da linguagem, a saber, em mídias tecnológicas. Segundo Ribeiro (2009):

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

Essas novas formas de interação demandadas pelo advento crescente de novas tecnologias exigem **remediações**, ou seja, adaptação de espaços anteriores ao advento da tecnologia às novas formas de produção midiática. Nesse sentido, Bolter e Grusin (2000) defendem que os meios tecnológicos se utilizam de espaços não tecnológicos para elaborar novas semioses ou mídias.

Lemke (2010 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p. 115) reforça que “toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático”. O autor defende ainda que as práticas de letramento estão intrinsecamente relacionadas ao ensino de gêneros textuais, sem que se possa falar em letramento que não seja letramento em algum gênero. Nesse sentido, é importante destacar que Rojo e Barbosa (2015) apontam para o fato de que gêneros discursivos podem se modificar para satisfazer as necessidades de diversas atividades humanas em ambiente virtual sendo importante que as práticas de letramento considerem essas constantes mudanças.

Quanto ao conceito de transmídia, outro importante conceito do letramento digital, Figueiredo (2016) aponta que a transmídia se apoia na tríade: convergência dos meios de comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva. Ao referir-se especificamente à convergência nos meios de comunicação, Figueiredo (2016) destaca que esta ocorre “por meio dos ‘fluxos de conteúdo através de múltiplas plataformas de mídias’, da ‘cooperação entre múltiplos mercados midiáticos’ e do ‘comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação” (p. 47).

Como podemos observar, há estreita relação entre os conceitos apontados nas habilidades 3 e 5 da competência 1 e o ensino de gêneros em práticas de letramento digital. Quando, por exemplo, a habilidade 3 pontua que o aluno deve ter a capacidade de analisar profundamente o funcionamento de diferentes linguagens “para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses”, percebe-se a preocupação de abranger os diversos contextos de circulação dos gêneros e as diferentes formas de configuração em que se mostram.

A habilidade 5, ao apontar para a necessidade de que o aluno entre em contato com diversos processos de remediação, “como forma de fomentar diferentes modos de participação e intervenção social”, demonstra nítida preocupação com a necessidade de práticas letradas que abranjam as múltiplas possibilidades de produção de linguagem relacionadas ao contexto digital. Basta pensar, ainda aqui, de

que modo, na escola pública por exemplo, que muitas vezes não dispõe sequer de um laboratório de informática funcional para pesquisas, pode-se criar uma cultura de educação inserida no contexto digital.

Dito isto, vejamos as orientações presentes na competência 7 para a área de Linguagens e suas tecnologias da BNCC.

- Análise do letramento digital nas habilidades da competência específica 7

Esta subseção será dedicada à descrição e análise das quatro habilidades presentes na Competência 7 da Área de Linguagens e suas tecnologias. É interessante destacar que a Competência 7 volta-se especificamente para abordagens sobre letramento digital, abrangendo uma série de atividades envolvidas nos letramentos e multiletramentos, merecendo destaque as orientações quanto à seleção de informações no contexto da cultura de redes, produção de gêneros em ambientes virtuais, bem como o papel da escola como mediadora nesses processos. Nesse sentido, buscaremos ampliar as discussões estabelecendo diálogo com teóricos que abordam essas questões de forma crítica.

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

**Quadro 3 - A competência específica 7 da BNCC**  
**Fonte: Brasil (2017, p. 489).**

Como já pontuamos anteriormente, essa competência remete diretamente às habilidades necessárias que o aluno deve ter para agir na mobilização de práticas de linguagem em ambiente digital, tratando, portanto, mais especificamente do letramento digital. Nesse sentido, analisaremos aqui cada uma das quatro habilidades apresentadas, estabelecendo as discussões teóricas necessárias quanto a abordagens de orientações de letramento digital na BNCC.

A primeira habilidade apresentada aparece no documento da seguinte forma:

**HABILIDADE 1**

**(EM13LGG701)** Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

**Quadro 4 - Habilidade 1 da Competência específica 7 descrita na BNCC**  
**Fonte: BRASIL, 2017, p. 489.**

A habilidade 1 orienta a necessidade de compreensão de princípios e funcionalidades das tecnologias digitais, a fim de que o aluno possa mobilizá-las de forma adequada, ética e responsável. Quando falamos nas TDICs, é importante destacar as constantes mudanças e adaptações que têm acompanhado o surgimento de novas tecnologias. A velocidade com que novas formas de interação no meio digital vêm surgindo exige novas perspectivas de letramentos que acompanhem os diferentes contextos hipermodernos em que o aluno usa a linguagem e nos quais pode se colocar como ser no mundo. Rojo e Barbosa (2015, p. 116) afirmam, nesse sentido:

[...] que o mundo mudou muito nas últimas décadas [...]. E não somente pelo surgimento de novas tecnologias (doravante, TDICs), embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de prender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.

Nesse sentido, podemos destacar a importância do letramento digital e dos multiletramentos como norteadores dessas práticas inseridas no contexto hipermoderno. Não podemos falar em multiletramentos, hoje, sem considerar as demandas cada vez maiores que exigem da escola que as orientações para ensino de gêneros estejam de acordo com os contextos de uso da linguagem no meio tecnológico, ao qual o aluno já tem acesso antes mesmo da escola. Vejamos a segunda habilidade da Competência 7:

**HABILIDADE 2**

**(EM13LGG702)** Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

**Quadro 5 - Habilidade 2 da Competência específica 7 descrita na BNCC**  
**Fonte: Brasil (2017, p. 489).**

Essa habilidade se volta mais especificamente para a formação social do aluno enquanto sujeito que age linguisticamente em um contexto de tecnologias digitais cada vez mais modernas e visa desenvolver uma consciência crítica do usuário das redes que auxilie não apenas na compreensão de discursos que circulam através dos diferentes gêneros, mas também na seleção de conteúdo em um ambiente cada vez mais fluido de informações. Nesse sentido, vale destacar o que

afirma Snyder (2010) sobre letramento digital, corroborando essa discussão. O autor destaca que o papel mais importante dos letramentos em contexto digital é o desenvolvimento da habilidade do aluno em fazer juízo crítico sobre os conteúdos encontrados na internet, já que na web a maioria das informações não é filtrada.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de *curadoria*, explorado por Rojo e Barbosa (2015, p. 124) como importante mecanismo de seleção num contexto de hiperinformação. Segundo as autoras, esse conceito vem sendo usado de forma cada vez mais recorrente nas redes e deve ser tratado nas orientações de letramento em contexto hipermoderno. Vejamos o que dizem as autoras:

Tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornam inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los.

Como podemos ver, a preocupação em fornecer ao aluno a capacidade de fazer seleções e uso crítico das TDICs na prática de linguagem em mídias digitais, contidas na habilidade 2 da competência 7 da Área de Linguagens e suas Tecnologias, pode ser considerada no atual contexto como uma preocupação que vai além da habilitação para selecionar e utilizar as informações. Assim, esta competência está diretamente relacionada à própria formação cultural do aluno, a escolha de seu próprio nicho social, suas preferências.

Vejamos agora as orientações contidas na habilidade 3.

### **HABILIDADE 3**

**(EM13LGG703)** Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

**Quadro 6 - Habilidade 3 da Competência específica 7 descrita na BNCC**  
**Fonte: Brasil (2017, p. 489).**

A habilidade 3 volta-se especificamente para os processos de produção em ambientes digitais. Espera-se, então, que o aluno consiga manusear diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais nesses ambientes. Neste ponto, é interessante destacar a relação professor-aluno e o papel da escola no processo de multiletramentos. Segundo Rojo (2012), o trabalho com multiletramentos não necessariamente envolve o uso de novas tecnologias, mas deve caracterizar-se como



uma atividade que parta das referências culturais do aluno, das mídias e dos gêneros por ele conhecidos, a fim de buscar gêneros discursivos que ampliem o repertório cultural do aluno.

É impossível, portanto, falarmos em multiletramentos, estejam eles relacionados ou não ao uso de novas tecnologias, sem falarmos em ensino de gêneros. No ambiente virtual, alguns gêneros têm demandado maior atenção, pela ampla circulação social, exigindo do usuário das redes novos procedimentos, transformando a produção em ambientes virtuais. Aqui, vale destacar uma observação contida no texto introdutório da Área de Linguagens e suas tecnologias sobre os gêneros e as práticas linguísticas em ambientes virtuais.

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, *videominuto*, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades (BRASIL, 2017, p. 478).

Rojó e Barbosa (2015) ao abordarem os gêneros hipermediáticos na escola, propõem algumas atividades pedagógicas, no sentido de orientar docentes quanto à realidade do aluno que já é usuário das redes e destacam a necessidade de a escola absorver as demandas sociais atuais que vão além do ensino de gêneros. As autoras defendem que orientar produções em contexto virtual exige uma atividade de multiletramentos que considere a complexidade do contexto de produção e todas as ações linguísticas envolvidas nele. A habilidade 3, portanto, chama a atenção para a importância de desenvolver no aluno a capacidade não apenas de produzir textos em meios virtuais, mas de produzi-los a partir do manuseio consciente de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais. Daí a importância dos multiletramentos e do professor como facilitador desse processo.

#### **HABILIDADE 4**

**(EM13LGG704)** Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

#### **Quadro 7 - Habilidade 4 da Competência específica 7 descrita na BNCC**

**Fonte: Brasil (2017, p. 489).**

A habilidade 4, ao focar sua atenção na reflexão crítica a ser feita pelo aluno quanto ao manuseio de informações disponíveis no ambiente virtual, muito se aproxima das orientações contidas na habilidade 2 (EM13LGG702), o que permite uma descrição mais objetiva.

Quando falamos em cultura em rede, necessariamente nos remetemos a uma série de atividades mediadas pelas tecnologias digitais que geram uma gama de informações e numa velocidade cada vez mais rápida e de forma interligada. Um exemplo disso são as redes sociais e alguns procedimentos que favorecem as ações interativas, como curtir, compartilhar, seguir, comentar, publicar, que parecem sempre levar a novas ações. Diante dessa gama de informações e opções cada vez maior e pela própria limitação de tempo, torna-se imprescindível ao usuário fazer seleções cada vez mais apuradas. Nesse sentido,

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDICs, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2017, p. 478).

Aqui, cabe destacar o tema da redação da edição 2018 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), "Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet", coerente com as reflexões que vêm sendo defendidas pelo documento em análise e sintomático de um movimento cada vez mais intenso de preocupações, orientações e propostas pedagógico-metodológicas para o ensino em contexto digital.

Encerrando nossa incursão pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, a fim de verificar a abordagem do Letramento Digital, a partir de uma postura crítica, tecemos algumas considerações finais.

### **Considerações finais**

Ao empreendermos uma análise das orientações da BNCC para a área de Linguagens e suas tecnologias, buscamos perceber como o Letramento Digital é abordado no documento e em quais competências e habilidades específicas a temática aparece, estabelecendo discussões com teorias que abordam os letramentos e os multiletramentos no âmbito das tecnologias digitais. De um total de 7

competências descritas para a Área, observamos que duas delas (1 e 7) abordavam o Letramento Digital, dialogando com teorias atuais sobre letramentos e multiletramentos discutidas por autores (as) como Ribeiro (2009), Snyder (2010), Lemke (2010), Rojo (2012, 2013), Rojo e Barbosa (2015), dentre outros (as).

Com base no que foi analisado, observamos que, além da preocupação do documento em descrever as competências e as habilidades que os alunos do ensino médio devem ter para se tornarem sujeitos atuantes em práticas sociais de linguagem nos diversos contextos em que estão inseridos, há, de fato, uma preocupação em reafirmar o posicionamento que a escola deve ter diante do contexto hipermoderno. Isso se dá reconhecendo a necessária inserção de novas tecnologias nas práticas escolares de letramentos e multiletramentos e considerando o papel do professor como mediador no processo de Letramento Digital, sem subestimar os conhecimentos prévios do aluno.

Dessa forma, concluímos que a maneira como a temática de Letramento Digital é tratada na BNCC na disciplina de Língua Portuguesa demonstra o caráter crítico do documento, que trata o tema considerando sua complexidade, reconhecendo as diversas implicações das práticas de linguagens num contexto de constante avanço tecnológico, o que exige práticas pedagógicas cada vez mais engajadas. Vale destacar a recorrência no tratamento de questões como a necessidade de despertar no aluno uma consciência crítica quanto à seleção de conteúdo no contexto virtual de hiperinformação (questão abordada nas habilidades 2 e 4; Competência 7) e, ainda, a preocupação em abranger a discussão sobre processos de produção em ambientes digitais, instigando a reflexão crítica sobre gêneros que circulam nesses ambientes (habilidades 2 e 3, Competência 7).

A BNCC, portanto, no que concerne às competências e habilidades esperadas de um aluno proficiente em Língua Portuguesa, revelou-se como um importante documento norteador de práticas de Letramento Digital e multiletramentos, mostrando-se verdadeiramente comprometido com as práticas sociais de linguagens no contexto das tecnologias digitais. As competências 1 e 7, ao dialogarem diretamente com as principais teorias atuais de letramentos e multiletramentos de gêneros virtuais, demonstram ser imprescindível a consideração das novas tecnologias digitais para o ensino contextualizado da língua materna.

Nossa incursão, no entanto, não descarta a necessidade de análises mais aprofundadas no que propõe a BNCC, dada sua envergadura, nem pretende encerrar o longo debate que tem circundado o documento desde sua elaboração, especialmente no que se refere à viabilidade da aplicação dos conceitos aqui analisados, considerando os históricos problemas de infraestrutura de uma país de dimensões continentais como o Brasil.

## Referências

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

BOLTER, J. D.; GRUSIN R. **Remediation: understanding new media**. Cambridge, MA, USA: The MIT Press, 2000.

BORGES, F. G. B. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. .3, p. 703-730, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jan. 2011. Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> >. Acesso em: 25. nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 11. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC.pdf>. Acesso em: 08/06/2018.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES. 3., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Memorial da América Latina, São Paulo, 2006.

CALIL, G. Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História. **Giramundo**, Rio de Janeiro/RJ, v. 2, n. 4, jul./dez. 2015. p. 39-46.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**; n. 66.1, Spring, p.60-92, 1996.

FIGUEIREDO, C. A. P. Narrativa Transmídia: modos de narrar e tipos de histórias. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 53, p. 45-64, 2016.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.

GERALDI, J. W. O Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 381-396, 2015.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória/ES, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA**, 2005, São Paulo, SP, v. 21, n. 2, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000200002>>. Acesso em: 31. maio. 2019.

MOITA-LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2010, vol.49, n.2, p 393-417.

MOZENA, E. R., OSTERMANN, F. Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis/SC, v. 33, n. 2, p. 327-332, ago. 2016.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PAIVA, D. L.; ANDRADE, J. Z. A identificação das competências digitais na Base Nacional Comum Curricular para o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação básica. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio. 2018.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008.

\_\_\_\_\_. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.

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. 11-32.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

\_\_\_\_; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015.

\_\_\_\_. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 34, 2018.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. Trad. de Marcelo El K. Buzato. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 255-282, 2010.

STREET, B. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_. **What's 'new' in New Literacies Studies?** Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. Current issues in comparative education. Vol. 5. Columbia Teachers College, Columbia University, 2003.

VIEIRA, I. L. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 251-276, 2004.

XAVIER, A. C. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**. v. 1, 2007.

Recebido em 30 de setembro de 2019.  
Aprovado em 12 de novembro de 2019