

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS (IFMG) – *CAMPUS* OURO PRETO

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

Angélica Aparecida Filha

**CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Ouro Preto

2026

Angélica Aparecida Filha

**CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa para a Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG), *campus* Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientação: Profa. Dra. Ana Elisa Costa Novais

Ouro Preto

2026

F481c Filha, Angélica Aparecida.
Currículo e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação na
perspectiva de professores do ensino médio [manuscrito] / Angélica
Aparecida Filha. – 2026.
64 f.

Orientadora: Ana Elisa Costa Novais.
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Instituto Federal
de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2026.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Tecnologias Digitais da
Informação e da Comunicação. 3. Ensino Médio. I. Novais, Ana Elisa
Costa. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III.
Título.

CDU: 38:004

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Morais - CRB-6/3217



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica
Rua Pandiá Calógeras - Bairro Bausita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG
- www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANGÉLICA APARECIDA FILHA

CURRÍCULO E TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de ESPECIALISTA EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Aprovado(a) em 29 de abril de 2026, pela Banca Examinadora:

Prof.ª Dra. Ana Elisa Costa Novais - IFMG *Campus* Ouro Preto - Orientadora
Prof. Dr. Dr. Cassio Oliveira Lignani - IFMG *Campus* Ouro Preto
Prof.ª Dra. Elke Beatriz Felix Pena - IFMG *Campus* Ouro Preto

Ouro Preto, 12 de maio de 2026.



Documento assinado eletronicamente por Ana Elisa Costa Novais, Professora, em 13/05/2026, às 10:00, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Elke Beatriz Felix Pena, Professora, em 13/05/2026, às 10:09, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por Cassio Oliveira Lignani, Professor, em 13/05/2026, às 17:48, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadoes> informando o código verificador 2721467 e o código CRC 16C08982.

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras deste país que seguem lutando por uma educação de qualidade e pela formação integral de seus aprendizes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ser minha fortaleza nos momentos em que o desânimo e o cansaço se apossaram de minha mente, quase me fazendo desistir diante dos problemas e dos desafios surgidos. Nem sempre bancar o peso de nossas escolhas é fácil. Todavia, a fé no Senhor segue sendo a chama que mantém acesa em mim a esperança de que o melhor sempre está por vir.

Agradeço aos meus pais, Clarice e André, por sempre me incentivarem a estudar, ainda que não tenham tido oportunidades de continuarem seus estudos.

Agradeço ao meu noivo, Adarlan, meu companheiro de vida, por sempre me apoiar e fazer o que está ao seu alcance para me ajudar.

Agradeço ao meu irmão, Fábio, e à minha cunhada Suelem, por ouvirem minhas lamúrias e, constantemente, me lembrarem de que desistir nunca foi opção.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof. Dra. Ana Elisa Costa Novais, pela paciência, pela atenção e por todo aprendizado compartilhado. Obrigada por abraçar este projeto com tanto carinho e me orientar com leveza e empatia.

Agradeço à professora Elke Pena e ao professor Cássio Lignani, por prontamente aceitarem participar da banca de defesa deste TCC, pela leitura e pelas análises que, certamente, contribuirão para meu crescimento intelectual.

Agradeço aos professores participantes desta pesquisa, que tanto contribuíram com suas reflexões, tornando possível a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores do IFMG-OP, Érica Aniceto, Laís Oliveira, Paulo Moura, Priscila Lacerda pelos momentos de muita reflexão e aprendizado durante as disciplinas e, em especial, à professora Elke Pena pelos ensinamentos e pelas palavras de incentivo que levo com carinho no coração. Vocês são inspiração para mim!

Agradeço aos colegas deste curso de especialização pelas trocas, pelos aprendizados, pelas risadas e pelos inúmeros cafés na cantina. Agradeço em especial à Patrícia, pelas conversas, pelas palavras tão sábias e, ao mesmo tempo, tão acolhedoras, que me fizeram dar outros passos importantes em minha jornada profissional e como estudante. Também, à minha amiga de longa data, Ana Luíza, com quem tive a feliz

coincidência de estar, mais uma vez, juntas na sala de aula. É sempre bom estar em sua companhia e aprender com você!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) medeiam diversas atividades do nosso cotidiano e têm trazido efeitos significativos para as formas de ensinar e aprender. Apesar de nossos estudantes estarem imersos no ambiente digital, o uso acrítico dos recursos tecnológicos chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico para uma apropriação mais consciente deles para a aprendizagem. Por outro lado, não obstante o currículo oriente o emprego das TDIC nas propostas pedagógicas, especialmente na área de linguagens, para “uma apropriação técnica e crítica” e “uma aprendizagem significativa e autônoma”, isso não implica dizer que haja a compreensão da questão do poder, da não neutralidade das tecnologias. Com isso, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar se a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para desenvolver o letramento digital crítico na etapa do EM. Para cumprir com este propósito, foi realizado um grupo focal (GF) com três professores do EM para entender a percepção deles acerca do currículo e das TDIC como recursos de mediação pedagógica. Os principais pressupostos teóricos que embasaram este estudo versaram sobre a relação tecnologias, educação e mídias (Buckingham, 2012; 2020; Selywn, 2011; 2017; Diniz; França, 2023); conceito de *letramento*, multiletramentos e letramento digital (Kleiman, 1995; Rojo, 2012; Coscarelli; Ribeiro, 2011; Zacharias, 2016), currículo (Sacristán, 2013; Acri; Ruiz, 2022) e outros. Os resultados apontaram que os professores participantes do GF apresentam uma concepção de ensino de LP que valoriza a diversidade linguística e cultural dos estudantes, possuem uma percepção crítica do currículo e das TDIC, preocupando-se com os riscos a que os estudantes estão expostos quanto ao uso indevido delas para a aprendizagem. Por outro lado, a formação de professores e a infraestrutura das escolas foram desafios citados no que tange à integração das TDIC nas propostas pedagógicas. Concluimos, com a análise dos dados gerados, que há um distanciamento entre as indicações do currículo e as realidades vivenciadas pelos professores participantes do GF em suas escolas. Ademais, a forma como o currículo aborda as TDIC, assim como estas são compreendidas pelos docentes participantes da pesquisa, parece não dar conta de abarcar os aspectos históricos, políticos e econômicos concatenados à criação e apropriação das TDIC na educação. Ainda há a ausência de uma reflexão que leve à compreensão da relevância da crítica às tecnologias.

Palavras-chave: BNCC. TDIC. Ensino Médio. Letramento digital crítico.

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (TDIC) mediate various activities in our daily lives and have brought significant effects to the ways of teaching and learning. Although our students are immersed in the digital environment, the uncritical use of technological resources draws attention to the need for the development of critical thinking for a more conscious appropriation of them for learning. On the other hand, although the curriculum guides the use of DICTs in pedagogical proposals, especially in the area of languages, for "a technical and critical appropriation" and "meaningful and autonomous learning," this does not imply that there is an understanding of the issue of power, of the non-neutrality of technologies. Therefore, the general objective of this research was to investigate whether the perspective of multiliteracies is sufficient as a curricular theoretical basis for developing critical digital literacy in secondary education. To fulfill this purpose, a focus group (FG) was conducted with three secondary school teachers to understand their perception of the curriculum and DICTs as resources for pedagogical mediation. The main theoretical assumptions that underpinned this study concerned the relationship between technologies, education, and media (Buckingham, 2012; 2020; Selywn, 2011; 2017; Diniz; França, 2023); the concept of literacy, multiliteracies, and digital literacy (Kleiman, 1995; Rojo, 2012; Coscarelli; Ribeiro, 2011; Zacharias, 2016), curriculum (Sacristán, 2013; Acri; Ruiz, 2022), and others. The results indicated that the teachers participating in the focus group have a conception of language teaching that values the linguistic and cultural diversity of students, possess a critical perception of the curriculum and ICTs, and are concerned about the risks to which students are exposed regarding their misuse for learning. On the other hand, teacher training and school infrastructure were cited as challenges regarding the integration of ICTs into pedagogical proposals. We conclude, through the analysis of the generated data, that there is a disconnect between the curriculum guidelines and the realities experienced by the teachers participating in the focus group in their schools. Furthermore, the way the curriculum addresses ICTs, as well as how these are understood by the teachers participating in the research, seems insufficient to encompass the historical, political, and economic aspects linked to the creation and appropriation of ICTs in education. There is also a lack of reflection that leads to an understanding of the relevance of critical analysis of technologies.

Keywords: BNCC. TDIC. High School. Critical digital literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EM – Ensino Médio

GF – Grupo focal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

TD – Tecnologias Digitais

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Tecnologia e educação: tecendo algumas reflexões.....	19
2.2	Letramentos(s), multiletramentos, letramento digital.....	26
2.3	Breve histórico e análise da BNCC	31
3	METODOLOGIA	37
4	ANÁLISE DOS DADOS	42
4.1	Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.....	42
4.2	Práticas pedagógicas e concepção de ensino de língua	42
4.3	Formação docente.....	43
4.4	Percepção e uso da BNCC	44
4.5	Percepção e uso das TDIC	46
4.6	Uso do celular como objeto de ensino.....	49
4.7	Infraestrutura e recursos disponíveis.....	50
4.8	Relevância das TDIC no ensino de LP	51
4.9	Perspectiva crítica do currículo e das TDIC	52
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)¹ têm feito cada vez mais parte do dia a dia dos sujeitos. Envolvendo uma diversidade de recursos, elas transformaram não só as formas como acessamos e lidamos com as informações, como ensinamos e aprendemos, mas também muitas atividades relacionadas ao nosso cotidiano. Se antes era necessário ir a uma lotérica realizar o pagamento de uma conta de luz, por exemplo, hoje, isso pode ser feito pela tela de um *smartphone*.

Por outro lado, dispositivos móveis, como o *smartphone*, embora tenham facilitado algumas tarefas diárias, também levantam questionamentos sobre os efeitos negativos de sua utilização. Com o crescimento no compartilhamento de desinformação, discursos de ódio, nomofobia², uso excessivo de telas, entre outros desafios, nota-se que as plataformas digitais e o lugar ocupado por elas na vida dos sujeitos precisam ser problematizados, sobretudo quando se trata de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, a pesquisa da *TIC Kids Online (2023)*, que levanta dados sobre uso e acesso das TIC por crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos no Brasil, ressalta questões relevantes. De acordo com a investigação, 97% dos entrevistados que possuíam celular, usaram-no como meio de acesso à internet em 2023. Também é interessante mencionar que, apesar de ter havido crescimento de práticas *on-line* para pesquisas em trabalhos escolares, comparando os índices de 2015 (29%) com os de 2023 (46%), percebe-se que, em relação às habilidades digitais, os usuários com menos idade demonstram dificuldades em verificar a confiabilidade dos *sites* consultados para busca.

¹ Neste trabalho, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) são entendidas como um conjunto de dispositivos (computadores, celulares, televisores etc.), em constantes atualizações, cujas capacidades de registrar, representar, processar e fazer circular informações, provocam transformações significativas nos modos de pensar, agir, pensar, trabalhar, estudar, aprender, entre outras ações cotidianas. No campo educacional e acadêmico, a popularização da Internet e dos computadores, sobretudo a partir da década de 1990, influenciou o desenvolvimento de pesquisas que se interessavam em compreender as possibilidades pedagógicas que esses recursos engendravam. No entanto, na atualidade, numa percepção mais reflexiva, as TDIC não podem ser limitadas a artefatos neutros ou a triviais “ferramentas pedagógicas”, pois elas funcionam dentro da estrutura de plataformas. Prova disso, reside no fato de um grupo pequeno de empresas de tecnologia (*big techs*) manterem a extração e o controle dos dados de usuários do mundo inteiro, por meio de mecanismos específicos, como a modulação algorítmica da visibilidade. Com isso, as TDIC devem ser consideradas dentro dessa lógica de poder.

² A nomofobia ou dependência digital é reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2018) como um transtorno associado ao medo irracional de ficar sem celular e outros artefatos tecnológicos. Uma importante pesquisadora sobre a temática Julia Khoury, da UFMG, afirma que este distúrbio está ligado à forma como o aparelho é projetado para estimular ciclos de recompensas constantes ao cérebro. Mais informações podem ser lidas em: <https://www3.ufmg.br/comunicacao/noticias/vicio-ao-alcance-das-maos-uso-abusivo-infanto-juvenil-de-celulares>.

Para exemplificar, no que tange a saber se uma informação encontrada na Internet está correta, entre adolescentes de 11 a 17 anos, os percentuais alcançaram 58%. Entre usuários de 11 a 12 anos, o percentual foi ainda menor, chegando a 45%.

Além disso, cabe mencionar também acerca do consumo e conteúdos mercadológicos. A pesquisa indica que “aproximadamente metade (49%) dos usuários de 9 a 17 anos têm responsáveis que acreditam que seus filhos tiveram contato com conteúdos de publicidade inapropriados para a idade na internet” (Tic Kids Online, 2023, p. 6). Tais dados podem revelar o constante incentivo ao consumismo a que as crianças e adolescentes estão expostos.

No que se refere aos dados da *TIC Kids Online*³ (2024), outros pontos merecem destaque para esta discussão. A pesquisa mostrou que 93% da população brasileira de 9 a 17 anos é usuária de Internet. A frequência de uso das plataformas digitais *WhatsApp* (91%) e *Instagram* (81%) é maior entre adolescentes com 15 a 17 anos de idade; e do *Youtube* entre crianças e adolescentes de 9 a 12 anos, com 70% e 71% respectivamente. Ademais, sobre habilidades operacionais para uso da Internet, 45% dos entrevistados disseram não saber ajustar configurações de privacidade, enquanto 47% afirmaram ser pouco verdade saber verificar se uma informação encontrada na Internet está correta.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, não obstante tenha havido aumento no acesso à Internet pelo grupo de usuários mencionado nos parágrafos anteriores, é necessário compreender que ainda existem disparidades nas condições desse acesso. De acordo a Agência IBGE Notícias (2024), que divulgou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (2023), 5,9 milhões de domicílios no país não tinham Internet. Cerca de 12% dos cidadãos com 10 anos ou mais de idade não acessaram o recurso. Dentre as razões que explicam esse cenário, estão: “nenhum morador saber usar a Internet (33,2%); serviço de acesso à Internet caro (30,0%); falta de necessidade

³ A pesquisa da *TIC Kids Online* é conduzida em parceria com Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação e da Comunicação (Cetic.br.), o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto (Nic.br.), o Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br.) e a Unesco desde 2012. Apesar de não ser uma fonte científica, os dados apresentados nela são confiáveis em função dos instrumentos usados para levantamento dos dados, quais sejam plano amostral do Censo Demográfico (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), entrevistas com abordagem face a face e questionário estruturado. As informações levantadas pela pesquisa são importantes para este estudo, pois permitem identificar e analisar as condições de acesso e os principais usos das TDIC por crianças e adolescentes entre 9 a 17 anos, público-alvo da pesquisa da *TIC Kids Online*.

em acessar à Internet (23,4%); serviço de Internet não estava disponível (4,7%); equipamento para acessar à Internet era caro (3,7%); falta de tempo (1,4%), preocupação com segurança (0,6%)” (Agência IBGE, 2024).

Outros dados inéditos da TIC Domicílios (2025) trouxeram novas categorias de análise para compreensão das questões ligadas ao acesso e ao uso das TDIC, quais sejam acesso à conectividade móvel; uso de Inteligências Artificiais (IA), consolidação do Pix; Apostas *Online* e Governo Eletrônico. Os resultados mostraram que, entre os participantes da pesquisa, as desigualdades seguem afetando o acesso a serviços digitais. A renda e a escolaridade estão entre as razões que explicam a exclusão digital.

No caso da conectividade móvel, a restrição de uso da Internet em função das limitações de acesso a pacote de dados móveis afetou significativamente os sujeitos entrevistados na pesquisa que possuíam celular. O problema se agrava quando os usuários são de baixa renda. Nas classes DE, 49% dos entrevistados participantes da pesquisa que possuíam celular afirmaram que o plano de celular (sendo o plano pré-pago o mais comum nesse grupo) acabou ao menos uma vez no período de três meses. Na classe A, a situação atingiu 12% dos sujeitos entrevistados participantes da pesquisa que possuíam celular, seguido de 28% na classe B e 40% na classe C.

No caso do uso das ferramentas de IA, foi demonstrado que, entre os sujeitos pesquisados, aqueles que possuem maior escolaridade tendem a usá-las mais frequentemente se comparado aos estratos menos escolarizados. Os resultados na classe A chegaram a 69% dos usuários entrevistados. Já nas classes DE, o índice caiu para 16%. Quando a análise é feita em níveis de ensino, no Ensino Superior, 59% dos usuários adotaram a IA para alguma atividade, em contraste com 29% no Ensino Médio (EM) e 17% no ensino fundamental.

Em relação ao impacto do uso da IA na educação, com finalidade para pesquisa ou trabalho escolar ou da faculdade, os índices da TIC Domicílios (2025) revelam que 54% dos usuários entrevistados no ensino superior adotaram a IA para este propósito, seguido de 47% no EM e 67% no ensino fundamental. Outros dados relevantes dizem respeito ao motivo para não ter usado IA por grau de instrução. A falta de habilidade e a falta de conhecimento foram justificativas apontadas por 65% dos entrevistados que participaram da pesquisa e possuíam até o ensino fundamental.

As informações recentes geradas pela TIC Domicílios (2025) indicam, ao menos, duas questões imprescindíveis. De um lado, ter acesso à Internet, sem garantia de qualidade, não é suficiente para que os usuários recorram aos serviços disponíveis digitalmente quando deles necessitarem. Por outro, a inclusão digital permanece sendo um desafio colocado ainda mais em destaque com a chegada da IA. Sem habilidades digitais adequadas, o uso indevido e pouco reflexivo desses recursos para a aprendizagem tende a crescer.

Num cenário não muito diferente do que vem sendo reportado em pesquisas, a exemplo da TIC Domicílios, como professora particular, sempre em contato com estudantes de diversos contextos escolares, público e privado, da cidade de Ouro Preto, venho observando que muitos estudantes têm assumido uma posição acrítica e passiva em relação ao uso das TDIC, como o celular. Percebo, nos dizeres mobilizados por alguns alunos, uma visão bastante positiva das TDIC, restringindo-as apenas a um meio de entretenimento, imparcial, democrático.

Estudos mais recentes, como os de Silveira, Cassino e Souza (2021), Silveira (2021), Diniz e França (2023), entre outros, debatem sobre o monopólio e a exploração de dados compartilhados por usuários do mundo inteiro em aplicativos e redes sociais digitais feitos pelas chamadas *Big Techs*. Em concordância com as reflexões desses autores, acredito que a positividade em torno das TDIC se limitarem a artefatos neutros, feitos para melhorar as nossas vidas, precisa, sim, ser problematizada; e a escola, como uma importante *agência de letramento* (Rojo, 2012), pode favorecer momentos de aprendizagem em que estudantes e professores possam, juntos, questionar, refletir, se posicionar diante das implicações que as TDIC representam, sobretudo para o contexto de ensino-aprendizagem.

Diniz e França (2023, p. 6) ressaltam que “construir um olhar que permita entender o contexto em que as tecnologias são criadas e ofertadas para a sociedade e compreender os interesses de quem as controlam é essencial para romper com os deslumbramentos ingênuos sobre esses artefatos”. Assim, a compreensão do contexto histórico, econômico, político e social de criação e de funcionamento das TDIC⁴ precisa ser levada em consideração a fim de que o uso delas como recursos pedagógicos,

⁴ Neste trabalho, o foco está na discussão das TDIC, no entanto, entendemos ser importante que o emprego de qualquer tecnologia na sala de aula seja acompanhado de uma discussão mais aprofundada, não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas.

efetivamente, contribua para a formação de sujeitos reflexivos e conscientes quando da utilização desses artefatos tecnológicos na escola e em outros espaços sociais também.

No âmbito do currículo nacional, recentemente, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) reafirmou a pauta do trabalho com as TDIC para toda a Educação Básica, sobretudo para o Ensino Médio. Em suas Competências Gerais, por exemplo, a BNCC chama a atenção para a cultura digital. Conforme o documento, o estudante deve saber valer-se das TDIC de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 9), o que entendo como imprescindível, dado que, não obstante os educandos tenham os artefatos digitais como instrumentos que permeiam múltiplas atividades de seu cotidiano, como discutimos anteriormente a partir dos dados da TIC Kids Online (2023; 2024) e da TIC Domicílios (2025); existem desafios quanto a explorá-los em benefício de sua aprendizagem.

No trecho a seguir, retirado da Base, salienta-se que:

propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (Brasil, 2018, p. 478).

Então, a partir do que é trazido no excerto acima, na sala de aula, a integração das TDIC como ferramenta pedagógica pode tornar o ensino e a aprendizagem mais próximos da realidade dos estudantes. No entanto, ainda que a BNCC legitime a necessidade do trabalho com as TDIC para uma “maior apropriação técnica e crítica” e para uma “aprendizagem significativa e autônoma”, problematizo se, de fato, a abordagem trazida pelo documento chama atenção para questões sociais, culturais, político-ideológicas imbricadas na presença das TDIC no ambiente escolar, incluindo questões ligadas ao funcionamento delas na atualidade, como os algoritmos, as plataformas, a datificação, entre outras questões; imprescindíveis, a meu ver, para que os estudantes participem dos ambientes digitais com responsabilidade, ética e “criticidade”.

Apesar de algumas pesquisas (Lima; Lastória, 2024; Júnior; Almeida; Almeida, 2021; Dantas; Voltolini; Bertoloto, 2020) terem se dedicado a compreender de que forma se empreende a inclusão das TDIC no currículo e as implicações para a educação, ainda há poucos estudos voltados para a discussão das questões históricas,

políticas e socioeconômicas ligadas ao uso delas no contexto escolar. As TDIC⁵ têm sido mais abordadas enquanto instrumentos de mediação pedagógica.

Diante desse cenário, ancorado no campo da Linguística Aplicada (LA), cujas pesquisas têm se ocupado em estudar/investigar a relação que se estabelece entre educação, tecnologias e ensino de língua materna, nesta pesquisa buscamos responder ao seguinte questionamento: a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para desenvolver o letramento digital crítico na etapa do EM?

Tendo em vista o problema de pesquisa, nosso objetivo geral foi investigar se a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para desenvolver o letramento digital crítico na etapa do EM. Desse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Debater formas de inserir criticamente as TDIC no cotidiano de estudantes do EM, pensando no papel exercido por elas no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa;
- Ler a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EM, no componente curricular de LP, refletindo sobre o que o documento propõe acerca do trabalho com as TDIC;
- Investigar a percepção de professores de LP do EM da Educação Básica sobre a BNCC e o uso das TDIC como ferramenta pedagógica.

Para alcançarmos os objetivos mencionados anteriormente, adotamos o grupo focal (GF) como instrumento de pesquisa (Gatti, 2005). Escolhemos o GF por entendermos que ouvir a percepção docente sobre os desafios vivenciados na sala de aula quando se trata das indicações do currículo vigente, das TDIC e do ensino de língua portuguesa, respeitando suas subjetividades e experiências, é mais coerente para ponderar as possibilidades de integração reflexiva desses artefatos na escola.

Com isso, além desta introdução, que contextualiza nosso tema e problema de pesquisa, bem como nossos objetivos; este trabalho está dividido em 5 seções. Na

⁵ Ressaltamos que, neste trabalho, empreendemos uma discussão das TDIC de forma mais ampla, o que pode incluir celulares e seus aplicativos, computadores, *tablets* e outros artefatos. Apesar de entendermos que há tecnologias cujo modo de funcionamento não se baseia na lógica algorítmica, em razão das limitações do presente estudo e diante dos objetivos traçados, optamos por uma análise mais geral, focalizando as dimensões político-ideológicas da criação desses artefatos, como se apresentam no currículo e chegam ao contexto escolar.

segunda seção, apresentamos o referencial teórico com os principais tópicos e reflexões teóricas que embasam nosso estudo. Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e, em seguida, na quarta seção, trazemos a análise dos dados gerados com o GF. Na quinta seção, refletimos sobre os resultados alcançados para, por fim, na sexta seção, apresentar as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discutimos a relação tecnologia e educação com reflexões sobre a importância da compreensão desses artefatos para além da ideia de simples ferramentas de apoio à aprendizagem. Além disso, abordamos os multiletramentos e o ensino de LP, concentrando-nos em refletir em que medida essa abordagem teórica está conectada ao papel das TDIC no ensino e, por fim, uma análise reflexiva da BNCC.

2.1 Tecnologia e educação: tecendo algumas reflexões

A partir da década de 1990, quando a Internet e os computadores passaram a fazer parte mais frequente do nosso dia a dia, discussões sobre a inserção dessas e de outras tecnologias digitais surgidas ao longo do tempo – *tablets*, *smartphones*, entre outros – na educação têm se erigido. De um lado, com posicionamentos a favor da presença delas na sala de aula como ferramenta pedagógica que pode potencializar o ensino-aprendizagem e, de outro, em um raciocínio oposto, com ponderações sobre seus riscos e malefícios.

O fato é que, como alguns estudiosos nos chamam a atenção (Buckingham, 2012; 2020; Selywn, 2011; 2017; van Dijck, 2017; Cassino; Souza; Silveira, 2021), há questões mais complexas a serem pensadas ao abordar a relação tecnologia e educação, as quais vão muito além de aspectos concernentes ao acesso e à infraestrutura, ou, ainda, a práticas pedagógicas, passando a abranger, também, implicações sociais, culturais, políticas, ideológicas muito mais amplas. Nesse contexto, algumas perguntas se tornam fundamentais: o que entendemos como “tecnologia”? O que entendemos por “educação”? Quais reverberações a “tecnologia” traz para o cotidiano e para o âmbito escolar?

Para fundamentar nossa reflexão quanto a esses questionamentos, Selywn (2011) ressalta que, embora tenha havido debates frequentes acerca do tema, continua sendo relevante pensar, “de maneira cuidadosa e ponderada”, sobre a forma como as tecnologias têm sido empreendidas na educação. Isso porque algumas percepções tendem a limitá-las a algo natural, que faz parte do cotidiano e, portanto, não necessita ser investigado ou sequer questionado, o que pode representar uma barreira para a problematização de que nem sempre esses artefatos estarão a nosso favor. É necessário entender que não basta apenas saber manusear, acessar à Internet, navegar pelos aplicativos. É preciso voltar o foco para as “práticas e atividades que os rodeiam, nos

significados que as pessoas lhes atribuem e nas relações sociais e estruturas às quais as tecnologias se ligam” (Selywn, 2011, p. 3).

Dito isso, Selywn (2011) nos traz ponderações significativas sobre os conceitos de educação e tecnologia. Para ele, a definição de educação está intrinsecamente conectada ao conceito de aprendizagem. Não obstante Selywn (2011) reconheça a existência de uma dicotomia na concepção de aprendizagem que tem sido enxergada por alguns como produto e por outros como processo, o estudioso defende que ela vai além de resultados e envolve situações em que o sujeito é estimulado, mediante a mobilização de seu conhecimento de mundo, ou seja, das experiências e vivências que ele possui, a criar sentidos sobre/para si mesmo e sobre a realidade que o cerca. Nesse sentido, a aprendizagem, tal qual a educação, não poderiam ser vistas como um processo mecanizado, em que o sujeito apenas “recebe” passivamente as informações.

Pelo contrário, é importante considerar, também, o que pode ser denominado como meio social da educação. Isso pode incluir culturas organizacionais e micropolíticas de instituições educacionais como escolas, faculdades e universidades. Da mesma forma, o modo com um dado aprendiz se engaja na educação está ligado, também, a preocupações de contextos tais como a casa, o local de trabalho e outros locais comunitários. Por sua vez, esses contextos estão, eles mesmos, localizados em um conjunto ainda mais amplo de meios sociais – inclusive mercados comerciais, Estados e economias globais (Selywn, 2011, p. 12).

A partir do que Selywn (2011) salienta, entendemos que não há como pensar em educação, em aprendizagem, sem que estas estejam articuladas a cenários multifacetados, ao contexto sociocultural no qual a aprendizagem acontece e no qual os aprendizes se encontram inseridos. Desse modo, a educação se intersecciona a outras esferas da vida social, sendo difícil pensá-la fora de conjunturas de poder, o que também se estende à relação escola e tecnologia, já que esta não se resume somente a um simples instrumento de apoio à aprendizagem.

Nessa linha de raciocínio, sobre a definição mais comum de tecnologia, Selywn (2011), recorrendo a uma contextualização histórica, destaca que ela pode ser entendida como o resultado de modificações feitas pelo homem na natureza para corresponder às suas aspirações. Segundo o autor, desde os primórdios da humanidade, com a invenção do fogo pelos homens primitivos, por exemplo, o ser humano vale-se de tecnologias para garantir sua sobrevivência e para melhor se adaptar e/ou controlar seu ambiente.

Pensando no contexto atual, as tecnologias recentes têm se tornado formas eficientes de controle social se pensarmos no fato de que a forma de funcionamento das plataformas leva os usuários a passarem horas conectados à Internet, consumindo conteúdos que, muitas vezes, contém enviesamento das informações e que nem sempre é facilmente perceptível pelos navegantes. A disseminação da desinformação, a difusão de discursos de ódio, são exemplos desse cenário que tem afetado diretamente diversas áreas de nossas vidas, desde a saúde mental até a garantia de direitos, como a democracia, a liberdade de expressão, a privacidade.

Por isso, em concordância com Selywn (2017), as tecnologias são muito mais do que ferramentas e, para refletir sobre a influência delas na educação, é preciso assumir uma postura “crítica” ao problematizar discursos, crenças demasiado otimistas de que elas transformam o mundo, que foram criadas para melhorar a vida das pessoas, ou são a “salvação” dos problemas encontrados na educação básica. É importante estabelecer um limiar entre as oportunidades e as limitações oferecidas por elas, pois “as tecnologias digitais na educação não são neutras, mas, sim, veículos de suposições e ideias sobre o futuro da sociedade” (Selywn, 2017, p. 93).

Em conformidade com o que Selywn (2017) declara, embora focalizando mais a relação mídia e educação; Buckingham (2012) frisa que, quando surgiram os meios de comunicação analógicos, como rádio, televisão e imprensa, também houve a difusão do pensamento de que elas outorgariam poderes às pessoas e possuíam altos potenciais para “subverter o controle do conhecimento por parte das elites e possibilitar aos cidadãos comuns expressarem-se e fazerem-se ouvir, criando novas formas de colaboração nas maneiras revolucionárias que, agora, são precisamente características da mídia digital” (Buckingham, 2012, p. 46).

No entanto, num país com altos índices de desigualdade social como o Brasil, onde muitos cidadãos não têm muitos de seus direitos fundamentais salvaguardados, como saneamento básico, alimentação, educação e saúde de qualidade; é contraditório afirmarmos que as tecnologias promovem o atendimento de seus anseios, oportunizam-lhes ter suas vozes ouvidas ou os tornem produtores de conteúdos, porque, muitas vezes, os sujeitos não dispõem de condições econômicas para acessá-las e usufruir de tais “benefícios”.

Antes de prosseguirmos, gostaria de ressaltar que não se trata de condenar a inclusão das tecnologias digitais na escola, mas de chamar a atenção para a importância de legitimar uma abordagem que defenda uma concepção de educação crítica, reflexiva, que, antes de adotar quaisquer ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, sejam elas digitais ou analógicas, (re)pense a necessidade delas para o alcance de um objetivo de aprendizagem, bem como questione quem as produz, por que e para quem. Só assim, é possível vislumbrar possibilidades de integração das TDIC na sala de aula que, de fato, viabilizem uma utilização consciente e comprometida com a formação de sujeitos que saibam sobre suas reverberações para a aprendizagem e para outros aspectos da vida em sociedade.

Para além das considerações feitas no parágrafo anterior, discorrendo sobre participação nas mídias, Buckingham (2012) salienta que formas de capital tecnológico, cultural ou educacional também entram em cena. Para ele, os modos de interagir nas mídias se diferem em função das desigualdades sociais, dado que “os participantes mais ativos no mundo criativo da Web 2.0 são os ‘mesmos de sempre’ ” (Buckingham, 2012, p. 49). Isso implica dizer que, embora exista a idealização de que, com as mídias, os processos de criação sejam mais democráticos e acessíveis, não se pode dizer que todos os sujeitos dispõem de conhecimento necessário para usá-las e de condições de acesso.

Por outro lado, há de se considerar os interesses comerciais e as estruturas de poder as quais as mídias estão condicionadas. Ao falar de plataformas, como *Youtube* e *Wikipedia*, Buckingham (2012) enfatiza que estas se organizam em torno da “economia política da Web 2.0”, dada sua capacidade de atingir diversos mercados e públicos. Além disso, o autor reforça que o controle desses mercados está restrito a um número pequeno de empresas globais. Logo, ao contrário da transformação democrática da informação, da comunicação aspirada, as mídias englobam questões muito mais complexas “em direção à individualização, autovigilância e autopromoção – características de como as identidades se formam e atuam nas sociedades neoliberais de consumo” (Buckingham, 2012, p. 49). Nesse sentido, o raciocínio da liberdade criativa defendida por alguns é controverso na medida em que, se as empresas exploram os dados, os costumes e a atenção dos usuários, a “liberdade” se torna, então, relativa.

Nesse sentido, as reflexões de van Dijck (2017) a respeito das reverberações da Big Data no controle social são fundamentais, pois também nos conduz ao raciocínio questionado nesta pesquisa da utopia em torno da aparente neutralidade das plataformas.

Conforme a autora, a coleta intensiva de informações compartilhadas pelos usuários nas mídias que, além de serem armazenadas, são transformadas em metadados⁶, contribui para o monitoramento, a vigilância do comportamento e a predição. Ou seja, através desses mecanismos, plataformas, como *Google* e *Twitter*, “trocam” os dados fornecidos pelos usuários com empresas que “oferecem” seus serviços, criando a convicção equivocada de que são objetivos e imparciais. Entretanto, “promover a ideia dos metadados como traços do comportamento humano e das plataformas como facilitadoras neutras parece estar diretamente em conflito com as bem conhecidas *práticas de filtragem e manipulação algorítmica de dados* por razões comerciais ou outras” (van Dijck, 2017, p. 45, grifos do autor).

A metáfora “mineração de dados”, citada nos estudos de van Dijck (2017) e D’Andrea (2020), por exemplo, é uma representação bastante evidente do que vemos acompanhando com o crescimento e a influência das plataformas em muitas de nossas atividades cotidianas, também na publicidade, nos hábitos de consumo, entre outras esferas. A metáfora nos permite uma comparação das plataformas com as mineradoras, uma vez que elas buscam, exploram, processam os dados, chamados por van Dijck (2017) de “recursos *brutos*”; tentam lapidá-los, convertendo-os em informações valiosas para, por exemplo, direcionar propagandas e serviços aos usuários, o que faz com que as plataformas tenham uma influência significativa nas decisões de consumo e de mercado.

Com isso, vale refletirmos sobre o conceito de colonialismo de dados explicado por Cassino, Souza e Silveira (2021), no livro intitulado *Colonialismo de dados: como opera trincheira algorítmica na guerra neoliberal*. Cassino (2021) nos alerta, no primeiro capítulo da obra, que, com a popularização da Internet, provocada, sobretudo, pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), emerge o chamado *colonialismo de dados*, o qual evidencia um tipo de dependência surgido no capitalismo da “era digital”.

⁶ De acordo com D’Andrea (2020, p. 27), “dentre as muitas especificidades dos processos de datificação, é fundamental entendermos a centralidade dos metadados, ou seja, dos dados que informam detalhes sobre outros dados para os descrever e interpretar. No caso das plataformas *online*, cada ação – um comentário, por exemplo – é potencialmente, armazenada junto com metadados como identificadores (ou IDs) dos perfis envolvidos, o horário e a localidade em que a ação se deu, que *softwares* e *hardwares* mediam aquela ação etc.” Assim, os metadados seriam dados complementares fornecidos pelos próprios usuários a partir de suas interações com as diversas mídias.

O colonialismo de dados combinaria as mesmas práticas predatórias de colonialismo histórico com a quantificação abstrata de métodos computacionais. Trata-se de um novo tipo de apropriação na qual as pessoas ou as coisas passam a fazer parte de infraestruturas de conexão informacionais. A apropriação da vida humana (por meio da captura em massa de dados) passa a ser central. Nada deve ser excluído nem apagado. Nenhum dado pode ser perdido (Cassino, 2021, p. 27).

Percebemos, portanto, que as considerações de Cassino (2021) se associam às ponderações de van Dijck (2017) na medida em que ambos entendem que a extração de dados e informações promovida pelas plataformas digitais focalizam a exploração predatória, com foco na comercialização, o que, assim como no colonialismo histórico, tende a manter relações de poder e reproduzir desigualdades sociais, imposições culturais, mediante estruturas informacionais que operam a favor da vigilância, do controle, sem que os usuários tenham uma clara noção dos modos como isso acontece. “As pessoas passam a considerar a captura de suas informações como algo normal, natural” (Cassino, 2021, p. 27), o que é extremamente benéfico para as plataformas.

Todavia, de que forma essas discussões se articulam à relação tecnologia e educação pensada nesta pesquisa? Numa entrevista concedida por Buckingham (2020) à *Revista Comunicação & Educação*, quando perguntado sobre o que a mídia representa para as práticas de Educação Midiática, o especialista ressaltou o papel que ela tem exercido na cultura, na economia, na vida pública e salientou que “agora nossas próprias relações pessoais com amigos e familiares passaram a ser influenciadas pelos meios digitais. Quase tudo é mediado de alguma forma. Se queremos preparar as crianças para este mundo, precisamos constantemente ensiná-las sobre mídia” (Buckingham, 2020, p. 129).

Ao longo da entrevista, os dizeres de Buckingham (2020) nos transportam para discussões sobre a formação de professores, currículo, relação entre cultura e comunicação nas mídias, o desinteresse dos governos em contribuir para a criação de políticas educacionais que subsidiem a formação de aprendizes questionadores das mídias. Certamente, é fundamental apontar também que não cabe somente à educação e/ou ao professor se responsabilizar pela tarefa, tão multifacetada e complexa, de propiciar tal conscientização. Em conformidade com Buckingham (2020), os estados, governos têm uma função muito pertinente nesse processo. Com isso, as empresas de mídia “precisam ser responsabilizadas por suas ações; elas devem ser muito mais

transparentes e responsáveis e não podem ter permissão de operar quase como monopólios” (Buckingham, 2020, p. 137).

Num outro caminho, é válido retornarmos às análises de Selywn (2017), quando este explicita, por meio das provocações de Neil Postman (1997), questões críticas, que devem ser pensadas com cuidado a respeito da tecnologia na educação; indo além de apenas interpelar sobre o que funciona ou poderia funcionar nesse contexto. São elas:

1. Qual é o problema para o qual a tecnologia se afirma como solução?
2. De quem é o problema?
3. Que novos problemas serão criados com a resolução do problema velho?
4. Que pessoas e instituições serão mais prejudicadas por esta nova tecnologia?
5. Que mudanças de linguagem estão sendo promovidas por essas novas tecnologias?
6. Que redirecionamentos de poder econômico e político podem resultar dessa nova tecnologia?
7. Que usos alternativos poderiam ser feitos da tecnologia? (Selywn, 2017, p. 90).

Esses questionamentos, tão necessários, corroboram as ponderações feitas anteriormente tanto do entendimento dos artefatos como mais do que recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem quanto da defesa de uma apropriação, efetivamente, crítica deles na sala de aula, na escola, na educação. Como uma educadora que se preocupa com a formação cidadã de seus estudantes, entendo que (re)significar a forma com a qual nossos estudantes lidam com as tecnologias digitais, a exemplo dos *smartphones*, levando-os a um caminho da pergunta, do questionamento, é uma maneira de contribuir para que, paulatinamente, a compreensão da não neutralidade das mídias, da atuação e interferência delas em nossas vidas, seja tecida em prol da oposição às lógicas de controle, de vigilância.

Em sintonia com os importantes ensinamentos que Paulo Freire nos deixou, especificamente em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, exige viabilizar a libertação e a transformação dos sujeitos por meio da educação. Por isso, acredito que educar nossos estudantes com o propósito de que compreendam e questionem esse sistema predatório que os circunda, perpassa pela

reflexão desses elementos constantemente presentes no dia a dia deles. E isso se dá a partir do diálogo, da conscientização, do esclarecimento, da defesa da educação como um ato político, pois “é a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica” (Freire, 1996, [tela 31]).

2.2 Letramentos(s), multiletramentos, letramento digital

Na área da LA, há um bom tempo, o tema dos letramento(s), multiletramentos e do letramento digital tem sido foco de discussão, especialmente considerando o acesso e a presença constante das TDIC no cotidiano de professores e estudantes no contexto escolar (e não somente). Como nosso intuito neste trabalho é discutir se a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para desenvolver o letramento digital crítico no nível do EM, cabe-nos, brevemente, sem a pretensão de nos esgotar na análise, refletir sobre o conceito de *letramento*, e seus desdobramentos, à luz das ponderações de estudiosos e de estudiosas referências na área. Estes, desde o século passado, têm tratado o assunto como ponto central de suas pesquisas.

No Brasil, o sentido e o próprio termo *letramento* chegaram ao país tardiamente se compararmos com o cenário internacional, que já empregava o vocábulo *literacy*. Conforme Soares (2009), quem inaugurou o uso do termo no país foi a pesquisadora Mary A. Kato, com a publicação, em 1986, do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Posteriormente, em 1988, a pesquisadora Leda Verdiani Tfouni também publica obra intitulada “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso” e, em 1995, Ângela Kleiman, com a obra “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, torna-se a primeira a publicar uma obra cujo título abarcava o termo *letramento*.

Para Kleiman (1995, p. 18-19), *letramento* pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Ao trazer essa definição, a autora nos evidencia que, se os usos da escrita variam dependendo do contexto em que são requeridos, portanto, o *letramento* é uma prática social situada, em que cada sujeito ou grupo manifestará suas percepções, visões, ideias, de modos distintos.

A compreensão de *letramento* defendida por Kleiman (1995) se alinha à visão de Street (1984) para quem *letramento* não se limita a um conjunto de habilidades isoladas. *Letramento*, para Street, se refere a uma prática social concatenada ao saber, à identidade, ao ser, variando no tempo e no espaço.

Kleiman (1995), fazendo uma leitura das percepções de Street (1984), discute os conceitos de *letramento autônomo* e de *letramento ideológico*. No modelo de *letramento autônomo*, é pressuposto “que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (Kleiman, 1995, p. 21). Em outras palavras, nessa concepção de *letramento*, este é visto como universal, autônomo, independente das condições socioculturais. Nesse contexto, conjectura-se que basta o domínio das “habilidades” de escrita para a garantia da ascensão pessoal e social dos sujeitos e/ou grupos.

Por outro lado, em contraposição a esse *modelo de letramento*, Kleiman (1995, p. 21) afirma que o *letramento ideológico* entende que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Com isso, nessa concepção de *letramento*, fica evidente que as práticas de letramento variam em função de os contextos serem também diversos, múltiplos, o que implica dizer que não há apenas um tipo de letramento tão pouco neutralidade, como se observa com o *letramento autônomo*. Os *letramentos* são muitos.

Sendo assim, na ambiência da sala de aula, podemos pensar que cada professor (a) possui uma forma diferente de atuar com seus estudantes em função das diferentes formas de pensar e agir. Nesse sentido, neste estudo, concordamos com a compreensão do *letramento ideológico* por entendermos que os usos que se fazem de qualquer recurso pedagógico na sala de aula, incluindo as TDIC, estão diretamente relacionados à concepção de ensino-aprendizagem que a/o docente defende, com suas crenças e valores, ao contexto sociocultural mais amplo no qual estudantes e professores se inserem. Ademais, às relações de poder que nem sempre são identificadas com clareza quando se fala, por exemplo, no emprego de um aplicativo ou ferramenta tecnológica, os quais podem atender aos interesses de outras instituições (como plataformas).

O viés pluralista do conceito de *letramento* para *letramentos* se consolidou com a vertente de estudos do letramento chamada Novos Estudos do Letramento (NEL), sendo Bryan Street um dos autores mais representativos dessa perspectiva. Paralelamente à visão socioantropológica do *letramento*, sustentada por Street (1984) e Kleiman (1995), também um grupo de estudiosos dos EUA se preocupava em vincular os estudos do letramento ao panorama educacional.

As provocações suscitadas pelas transformações tecnológicas, recentes em final do século XX, nas formas de aprender e de ensinar, de lidar com o conhecimento, com a cultura, com as relações interpessoais também se tornaram palco de debate na comunidade acadêmica, sobretudo na década de 1990, quando o mundo experimentava cenários complexos de modificação em muitas esferas (política, econômica, social etc.), desencadeados pela globalização.

Foi assim que um grupo de 10 estudiosos, chamado *New London Group (NLG)*, Grupo de Nova Londres (GNL), se reuniu durante dois anos nos EUA, de 1994 a 1996, para refletir sobre questões que colocavam em pauta “a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS” (Rojo, 2012, p. 12). As mudanças na constituição dos textos/discursos, mas também a diversidade cultural indicava a necessidade de repensar o conceito de *letramento*.

A publicação do manifesto programático, denominado “Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”; pelo GNL, em 1996, acrescentou o prefixo “multi” ao termo *letramento*, argumentando a favor de uma abordagem de ensino baseada em projetos que valorizassem tanto a multiplicidade de culturas quanto a multiplicidade de linguagens, presentes em nossa sociedade e com as quais os aprendizes se confrontam cotidianamente.

Roxane Rojo, pesquisadora de grande influência em estudos no campo dos multiletramentos no Brasil, nos afirma que os multiletramentos apresentam algumas particularidades essenciais, a saber:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);

c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

A partir do que Rojo (2012) nos esclarece, entendemos que, com a proposta da pedagogia dos multiletramentos, coloca-se em evidência as formas como usamos a linguagem para representar o mundo a partir dos novos meios de comunicação que surgem, e a aproximação cultural acarretada em razão da ampliação de tais meios.

A escola deixa de ser a única *agência de letramento* uma vez que o aprendiz pode contar com outros caminhos para aprender. Desse modo, entende-se que ele passa a ter um papel mais ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, pois conta com uma gama de ferramentas que o permite integrar mídias e linguagens, interagir, produzir conhecimento colaborativamente, acessar informações de qualquer lugar, em qualquer tempo. Com base em Rojo (2012), os multiletramentos são híbridos, fronteiriços, mestiços, na medida em que distintas formas de ler e produzir textos, verbais ou não como ela destaca, levam à integração de diferentes linguagens, mídias e culturas, sendo que as TD tendem a potencializar esse processo.

Portanto, o pensamento defendido pelo GNL com a pedagogia dos multiletramentos tem relevância para nosso estudo, porque entendemos que pensar nas práticas contemporâneas de letramentos a partir dos multiletramentos, aliando diversidade linguística às culturas do alunado, pode favorecer uma sala de aula mais inclusiva, significativa, crítica, em que os estudantes possam vincular a aprendizagem aos usos que fazem da língua, das mídias, das tecnologias no dia a dia. Isso não implica dizer que deva haver o abandono de práticas pedagógicas que já funcionavam na sala de aula, mas, sim, a inclusão coerente e reflexiva de outras propostas que contribuam para ampliar a formação crítica dos estudantes.

Seguindo essa linha de raciocínio, entendemos o *letramento digital* como parte das práticas de letramento contemporâneas necessárias para o uso consciente das TDIC para a aprendizagem. Embora vivamos em um contexto de constante contato com as TDIC, no qual práticas de ensino-aprendizagem mediadas por elas emergem, ao mesmo tempo notamos obstáculos expressivos em relação ao *letramento digital* tanto no caso dos docentes quanto dos estudantes. Isso levanta preocupações acerca da formação continuada, do modo com que as TDIC têm sido inseridas nas práticas pedagógicas, e também das desigualdades socioeconômicas, que levam à exclusão digital.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011), “*letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outros”. As autoras também apontam que há algumas habilidades as quais é desejável que aqueles que navegam no digital sejam familiarizados, no entanto, cada situação/contexto pode demandar um uso diferente desses recursos.

Zacharias (2016) diz que o *letramento digital*

vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em *e-mails* pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica (Zacharias, 2016, p. 21).

Então, o *letramento digital* não implica somente possuir domínio técnico dos recursos digitais disponíveis em computadores, *smartphones*, *tablets*, e outros, mas, principalmente, se apropriar crítica e reflexivamente desses artefatos nas situações diversas em que eles são manuseados, seja para aprender, para entreter, para pesquisar, e outras possibilidades. Ao considerar o *letramento digital crítico* neste estudo, acrescido do adjetivo “crítico”, partimos da ideia de que também é fundamental compreender as complexidades das TDIC para fazer o uso pedagógico delas na sala de aula, tanto pelo fato de elas se atualizarem a todo momento, quanto por serem geridas por plataformas.

Ainda que tenhamos um currículo que orienta o uso das TDIC, ancorado na perspectiva de multiletramentos e dos novos letramentos⁷, a compreensão adotada no documento parece não dar conta de levar os estudantes a refletir, por exemplo, os efeitos de vídeos curtos e *feeds* instantâneos sobre a saúde dos adolescentes e jovens; a

⁷ A corrente de estudos dos “novos letramentos”, uma década após o GNL propor os *multiletramentos*, ganhou outra adjetivação pelos estudiosos Knobel e Lankshear (2007). Eles argumentavam que as TDIC provocavam mudanças nos *letramentos*, tanto pela atualização das próprias tecnologias, com os aplicativos e a velocidade das conexões via Internet, por exemplo, quanto pela ampliação dos dispositivos digitais que surgiam (*tablets*, celulares e outros). Isso explica o adjetivo “novo” incluído na expressão. Por outro lado, a necessidade dos “novos letramentos” foi explicada, conforme Rojo e Moura (2019), pela configuração de “uma nova mentalidade 2.0” em que “os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação” (Rojo; Moura, 2019, p. 26).

manipulação dos dados feita por meio dos algoritmos; as questões de saúde pública vinculadas ao uso excessivo da Internet, principalmente mediante o uso do celular, para acessar redes sociais, jogos, aplicativos; o funcionamento das instituições que gerenciam as redes sociais, colaborando para a manutenção das relações de poder e, muitas vezes, para a alienação dos sujeitos.

O *letramento digital crítico*, associado aos multiletramentos e aos usos que os próprios estudantes fazem das TDIC, pode contribuir para fortalecer um caminho que conduza à discussão da reflexão construída neste trabalho, mas também ao questionamento proposto por França e Diniz (2023). Para as estudiosas, deveríamos refletir, constantemente, a serviço de quem as tecnologias estão. Por mais que as TDIC estejam incluídas no cotidiano da maioria de nossos estudantes, não podemos prescindir desta reflexão.

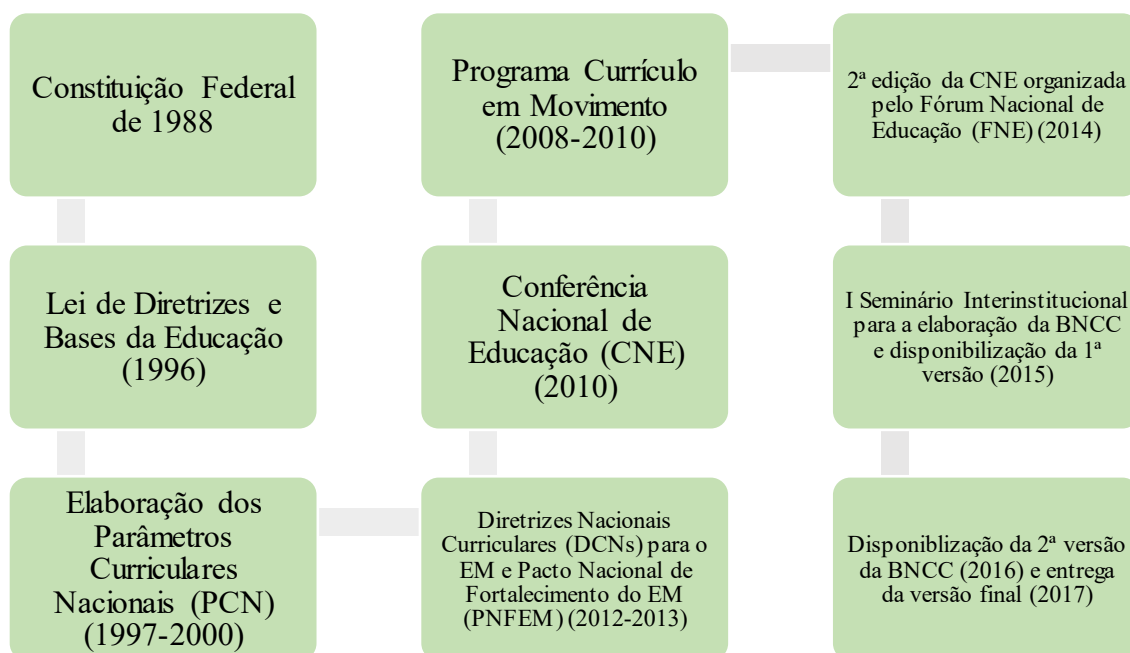
2.3 Breve histórico e análise da BNCC

A última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Ministério da Educação (MEC), com resolução publicada no Diário Oficial da União, em 22 de dezembro de 2017, consoante com o que aponta o site oficial do MEC⁸. Entretanto, este currículo não surgiu ao acaso. Como consta na introdução do documento, as iniciativas de sua criação emergem em fins da década de 1980, com a Constituição Federativa de 1988 (CF/88), em seu artigo 210, no qual já se previa o estabelecimento de conteúdos mínimos para a aprendizagem no ensino fundamental.

Além da CF/88, outros marcos legais que alicerçaram a elaboração da BNCC, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) traçadas pelo CNE, são apresentados na Figura 1 a seguir que indica um percurso de quase 20 anos do princípio da discussão até a homologação da Base, e as políticas que influenciaram tal processo.

⁸ Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc>.

Figura 1 – Princípios legais norteadores da BNCC



Fonte: própria autora baseada no site oficial do MEC: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

Sendo parte da política nacional da Educação Básica, no texto documento, justifica-se sua elaboração como meio de alinhamento de políticas e ações, no âmbito das três esferas de poder – federal, estadual e municipal – relativas tanto à demanda de formação de professores, avaliação, conteúdos educacionais, infraestrutura, quanto à garantia da qualidade da educação no país, do acesso e da permanência na escola, em que se torna necessário o estabelecimento de aprendizagens comuns a todos os estudantes. É nessa conjuntura que se encontra o papel da BNCC conforme é afirmado no documento (Brasil, 2018).

A BNCC legitima princípios pedagógicos baseados na ideia do desenvolvimento de competências, cujo conceito, segundo o que se apresenta na Base, reafirma a discussão dos objetivos do Ensino Fundamental e Médio estabelecidos na LDB (1996). O compromisso com a educação integral é mencionado como outro princípio pedagógico.

No documento, é descrito que outros países, como Austrália e Chile, e avaliações em larga escala, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), já orientam seus currículos ao desenvolvimento de competências, em que as decisões pedagógicas devem ser claras ao indicar “o que os alunos devem saber” e “o que devem saber fazer” (Brasil, 2018, p. 13).

No entanto, existe uma contradição nessa abordagem sugerida pela BNCC, pois a comparação implícita de sistemas e realidades educacionais de diferentes países como fundamento para elaboração de um currículo baseado em “competências” tende a não considerar as realidades locais das instituições e dos sujeitos que dela fazem parte e, conseqüentemente, isso traz efeitos negativos para a garantia de uma educação integral efetiva.

Outra contradição está na indicação de um processo de ensino-aprendizagem que parece estar mais voltado para a técnica, o “saber fazer”, do que para o aprendizado. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (2013, p. 20) o qual reflete que o currículo é “um recipiente não neutro de conteúdos”, cuja forma de organização tende a regular conteúdos e práticas pedagógicas implicadas no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, como professores, cabe-nos questionar, com frequência, a favor de quais interesses a seleção de um determinado conteúdo curricular pode estar.

Em se tratando do EM, o texto da BNCC se inicia apresentando as dificuldades de garantia da permanência dos jovens nessa etapa da Educação Básica, dentre elas abordagens pedagógicas “distantes das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 461). Nesse âmbito, a inserção das tecnologias digitais nessa etapa é preconizada para atender às necessidades e aos anseios da juventude, além das demandas da sociedade atual, tendo em vista que as mudanças tecnológicas trazem desafios sociais, econômicos e ambientais, de acordo com o apresentado no documento, sendo os jovens o público mais afetado por essas transformações.

Assim, propõe-se um novo olhar aos objetivos do EM estabelecidos na LDB (1996), em seu Art. 35, com o intuito de cumprir as finalidades nela previstas. Nesse sentido, a escola é chamada a garantir o prosseguimento dos estudos aos jovens que desejarem e a educação integral; a prepará-los para o mercado de trabalho; a contribuir para a formação como pessoa humana e cidadã do educando; a evidenciar seu compromisso com os fundamentos científicos-tecnológicos.

Ao fazer um recorte do último tópico mencionado, identificamos que um de seus objetivos é “a apropriação das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização” (Brasil, 2018, p. 466). Porém, essa finalidade é um tanto quanto genérica, já que não diz claramente quais são os limites dessa fluência, tampouco os contextos de utilização e quais são as linguagens e as tecnologias citadas.

Sobre a área de Linguagens e suas Tecnologias, que inclui Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, o texto da BNCC afirma que seu objetivo

está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos da linguagem, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 470).

Logo, prevê-se, no EM, a ampliação da autonomia, do protagonismo, da autoria e da crítica, palavras aludidas em diversos momentos do texto da BNCC; deduzindo-se que, no ensino fundamental, as práticas pedagógicas nas referidas áreas do conhecimento abarcaram um ensino orientado para tais características. Entretanto, não é considerada a possibilidade de o estudante não ter vivenciado um processo de ensino-aprendizagem em que esses aspectos tenham sido potencializados. Do mesmo modo, a/o professor possa não ter tido os recursos necessários para criar tais condições de aprendizagem.

Além disso, recomenda-se o “uso criativo das mídias” sem que haja uma explicitação mais clara do que é considerado “uso criativo”, tampouco como isso pode ser feito na sala de aula diante da diversidade de realidades constitutivas de nossas instituições escolares e suas/seus professores, dos nossos educandos. De forma tímida, o próprio texto do documento reconhece parte dessa conjuntura.

Ainda que haja uma tentativa de esclarecer o uso das TDIC como caminho para se aproximar das vivências da juventude, a partir do texto do documento, parece-nos que a BNCC considera que a temática deva ser incluída nos currículos e trabalhada na escola como mais um dos conteúdos a ensinar. Não há indicações que levem a um aprofundamento de questões mais complexas, como a influência exercida pelas plataformas no nosso dia a dia, abordado no tópico um desta seção do trabalho.

Nessa ótica, como indicam as autoras Heinsfeld e Silva (2018), é preciso compreender as TDIC como artefatos socioculturais, ou seja, que fazem parte de uma sociedade e de sua cultura, que tem trazido implicações para nossas formas de viver, de interagir, de enxergar o mundo. Portanto, não podem ser limitadas apenas a ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Voltando à introdução da BNCC, são apresentadas 10 Competências Gerais que se esperam ser alcançadas no decorrer de toda a Educação Básica em todos os níveis

de ensino (infantil, fundamental e médio). Com base na competência 5, as propostas didáticas devem permitir ao aprendiz:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Já no texto da BNCC para o EM, nas sete competências específicas listadas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, as quais, segundo o texto da BNCC, devem estar articuladas às Competências Gerais presentes na Introdução, lemos na última competência enumerada:

7. 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 aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 482).

Ao compararmos os dois trechos da BNCC, observamos que há indicativo de compreensão das TDIC como relevantes para a formação crítica, reflexiva e cidadã do estudante, que deve exercer sua autonomia, seu protagonismo e sua autoria diante das inúmeras possibilidades de uso da linguagem a qual ele está exposto nesse universo. Uma proposta que seria interessante se não destoasse da realidade de nossas instituições que, para colocá-la em prática, no mínimo, elas deveriam contar com infraestrutura física adequada.

Por outro lado, conhecer as TDIC para fazer os estudantes “compreender”, “utilizar”, “criar” “mobilizar”, exige que os professores tenham incorporado uma série de conhecimentos que nem sempre eles possuem. Como nos evidencia Acri e Ruiz (2022), a BNCC conjectura que os docentes já tenham um letramento digital e essa presunção pode ser prejudicial ao desenvolvimento de políticas e à responsabilização dos órgãos governamentais em prover políticas e recursos a fim de que a/o professor possa auxiliar seus estudantes a lidar com os desafios (im)postos pelas TDIC.

Se as TDIC provocam mudanças nas maneiras de ensinar e de organizar os currículos, é preciso, primeiramente, oferecer condições às escolas e aos professores e às professoras de promover um ensino em que o pensamento reflexivo também seja

balizador do questionamento sobre o que se aprende na escola e por que. Retomando Sacristán (2013, p. 23), quando discutimos o currículo “é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos”.

3 METODOLOGIA

O objetivo geral⁹ desta pesquisa foi investigar se a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para o desenvolvimento do letramento digital crítico na etapa do EM.

Nesse sentido, por ser uma investigação focalizada em compreender de que forma as TDIC e o currículo vigente, a BNCC, chegam à escola, quanto à abordagem, esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1994, p. 21-22).

Em relação ao objetivo delineado, trata-se de uma pesquisa exploratória (Gil, 2002, p. 41), a qual se preocupa em “proporcionar maior familiaridade com o problema”, a partir de materiais já existentes, ou seja, levando em consideração a pesquisa bibliográfica que “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44).

Quanto aos métodos, elegemos o grupo focal (a partir de agora GF) para a geração de dados (Gatti, 2005). Acredito que ele apresenta conexão com os objetivos delineados para a pesquisa, que se preocupa em ouvir e compreender a percepção de professores do EM sobre BNCC e práticas pedagógicas que envolvam o uso das TDIC. Partimos, portanto, da prática docente, de suas subjetividades, da interação com outros sujeitos proporcionada pelo GF, do entendimento das realidades das instituições de ensino e como isso infere sobre o fazer docente, aspectos que são fundamentais para a reflexão do objeto investigado. É importante ressaltar que não buscamos uma resposta definitiva aos questionamentos em evidência, mas, sim, compreendê-los a partir das idiossincrasias dos sujeitos participantes.

Para Gatti (2005), o GF é uma técnica em crescente utilização na pesquisa social, sendo que este

⁹ No início de desenvolvimento desta pesquisa, a ideia era investigar o uso do celular especificamente. A proposta era entender como o uso deste aparelho poderia ajudar no desenvolvimento do letramento digital crítico e se a perspectiva de multiletramentos presente no currículo era suficiente como base teórica curricular para alcançar este propósito. No entanto, a análise dos dados gerados com o GF levou a uma reformulação do problema de pesquisa e do objetivo geral para uma discussão das TDIC de forma geral.

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p. 11).

Desse modo, ao utilizar o GF como instrumento de pesquisa para investigar a percepção docente sobre o currículo em foco, as possibilidades de integração das TDIC em processos de ensino-aprendizagem de língua materna, podemos entender a temática a partir das vivências dos professores que estão na sala de aula e lidam com diversos desafios, que inferem diretamente em suas práticas pedagógicas. Também, quanto aos métodos de geração de dados, um questionário foi utilizado para levantar informações que pudessem contextualizar melhor o perfil dos participantes.

A escolha pelo EM se deu em função de o uso pedagógico das TDIC ser ressaltado mais evidentemente pela BNCC nesta etapa da educação básica. Também, tendo em vista que, nesta fase de formação, penso que os estudantes possuem mais maturidade para compreender os efeitos do uso das TDIC para a aprendizagem.

Assim, considerando a importância da homogeneidade para composição do GF (Gatti, 2005), os critérios de inclusão para a escolha dos participantes foram: ser professor de língua portuguesa e atuar como professor no EM¹⁰. Tendo em mente nossos propósitos com esta pesquisa, o planejamento para a construção das perguntas do GF foi pensado a partir das indicações de Gatti (2005) e da leitura crítica e analítica dos seguintes tópicos da BNCC: 1. Introdução (p. 7-21), 5. Etapa do Ensino Médio (p. 461-472), 5.1 A Área de Linguagens e Suas Tecnologias (p. 473-482) e 5.1.1 Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades (p. 483-496).

No Quadro 1, temos o planejamento com a divisão dos momentos e as perguntas que nortearam o GF.

¹⁰ Conforme Gatti (2005, p. 18), é fundamental que haja uma variação mínima entre os participantes de um GF para que “apareçam opiniões diferentes ou divergentes”. Nesse sentido, em nosso GF, optamos por não limitar a instância de ensino como critério de inclusão dos participantes, que poderiam atuar tanto na rede municipal, estadual ou federal, quanto na rede pública ou privada.

QUADRO 1 – Planejamento do GF

Divisão dos momentos	Perguntas
1º momento – apresentação	Explicações: a condução do GF, os objetivos da pesquisa, a garantia de sigilo, entre outras informações.
2º momento – práticas de ensino, conhecimento geral da BNCC	Comando 1: Falem de forma geral sobre sua experiência docente, pensando nos seguintes pontos: formação, expectativas, contexto onde atual, relação com alunos, material didático e outros recursos que usam, avaliação, etc. Comando 2: Agora, gostaria que comentassem sobre o conhecimento de vocês sobre a BNCC. De que forma usam? Como participaram da discussão sobre sua implantação? Se não usam, porquê? É um currículo que influencia sua prática pedagógica? Como? Já fizeram alguma formação específica sobre esse currículo?
3º momento – BNCC, TDIC, desafios e possibilidades	Comando 1: Fale de forma geral sobre sua experiência com as tecnologias digitais: computadores, celulares, redes sociais, compras, entretenimento, cursos que já fizeram, etc. Comando 2: Agora comente se já usaram em sala de aula, como. Se não usaram, porquê. Vale comentar sobre infraestrutura disponível, conhecimento pessoal, investimento institucional, etc. Comando 3: A BNCC fala que, para a garantia da formação cidadã do estudante, é importante que haja a “apropriação das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização”. O que vocês entendem dessa proposta?
4º momento – uso do celular como objeto de ensino e contexto particular de atuação dos docentes	Comando 1: Para vocês, qual a importância de inserir tecnologias digitais, como o celular, em aulas de LP? Comando 2: O que vocês acreditam ser necessário para que seja possível essa integração? Comando 3: Como a escola auxilia ou poderia auxiliar professores e alunos a fazer o uso pedagógico do celular?
5º momento – encerramento	Fechamento da discussão com retomada dos principais pontos abordados, agradecimentos.

Fonte: própria autora, 2025.

O convite aos docentes foi feito por e-mail, por WhatsApp e pessoalmente por mim no período de setembro a outubro de 2025. Inicialmente, houve dificuldade em conseguir participantes para a pesquisa. Embora alguns professores manifestassem interesse pela temática e em contribuir com o estudo, destacaram a falta de tempo e a proximidade do fim do ano letivo como desafios à participação. Como sabemos, este é um momento em que a/o professor lida com a sobrecarga de trabalho de modo ainda mais intenso, sobretudo quando se atua em mais de uma instituição de ensino.

Dessa forma, optamos por realizar o GF remotamente, por meio da Plataforma Google Meet. Ele ocorreu no dia 30 de outubro de 2025, com 3 professores que aceitaram contribuir com a pesquisa, em uma única sessão cuja duração foi de 1h32min11s.

As reflexões de Gatti (2005) sobre GF, e também as indicações de Franco (2005), que introduz os pressupostos da Análise de Conteúdos (AC) de Laurence Bardin, foram utilizadas para sistematizar os dados gerados com o GF. Saliento que a AC foi usada apenas com o intuito de organizar as informações, uma vez que priorizamos uma análise mais direta das percepções docentes sobre a temática discutida, dos sentidos atribuídos às perguntas direcionadas, a partir das singularidades e das subjetividades dos docentes.

Assim, com a transcrição adequada, li e ouvi várias vezes os documentos para criar as categorias para a pré-análise dos sentidos depreendidos pelos dizeres dos docentes participantes do GF. Elas foram definidas com base nas perguntas que direcionaram o GF, sem perder de vista nosso problema e os objetivos da pesquisa. Dessa forma, os códigos resultaram das letras iniciais de algumas das palavras que compuseram as categorias. No Quadro 2, podemos verificar a organização das categorias e seus respectivos códigos:

QUADRO 2 - Categorias e códigos

Categorias	Códigos
1- Práticas pedagógicas e concepção de ensino de língua	PCCL
2- Formação docente	FD
3- Percepção e uso da BNCC	BNCC
4- Percepção e uso das TDIC	TDIC
5- Uso do celular como objeto de ensino	C
6- Infraestrutura e recursos disponíveis	IRE
7- Relevância das TDIC no ensino de LP	RTDIC
8- Percepção crítica do currículo e das TDIC	PCTDIC

Fonte: própria autora, 2025.

Com isso, segui para a codificação e a análise dos dados transcritos. Realizei a audição da gravação e a leitura da transcrição minuciosamente, por inúmeras vezes, para agrupar os dizeres dos docentes considerando as categorias criadas.

Assim, com o agrupamento, reuni as anotações e as interpretações no aplicativo OneNote para erigir a explicitação dos resultados encontrados. Ressalto que a identidade dos docentes foi preservada ao longo de todo o estudo, a fim de resguardá-los.

Desse modo, considerando a ordem de fala dos docentes no decorrer do desenvolvimento do GF, escolhi os seguintes pseudônimos: D1, D2 e D3.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Para traçar o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, eles responderam a um questionário enviado por e-mail. No total, três professores aceitaram, voluntariamente, participar do estudo.

D1 tem entre 45 a 54 anos de idade. Possui mestrado e atua como professora de língua portuguesa há mais de 10 anos. Atualmente¹¹, D1 leciona na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, numa instituição localizada na zona urbana, com o público do ensino médio. Sua carga horária semanal total de trabalho varia entre 21 a 30 horas.

D2 tem mais de 55 anos de idade. Possui especialização e uma vasta experiência como professor de língua portuguesa, com mais de 20 anos de atuação. Atualmente, D2 leciona para as redes municipal e estadual, tanto em instituições localizadas na área urbana quanto rural. Além do ensino médio, também trabalha com turmas do ensino fundamental II e da EJA. Sua jornada semanal total de trabalho passa das 40 horas.

D3 tem entre 25 a 34 anos. Possui mestrado e atua como professora de língua portuguesa há cerca de 5 a 10 anos. Atualmente, D3 é professora de língua portuguesa para o ensino médio na rede privada, e do ensino fundamental II na Rede Municipal de Ensino, em instituições localizadas na zona urbana e rural. Sua carga horária semanal total de trabalho varia entre 21 a 30 horas.

4.2 Práticas pedagógicas e concepção de ensino de língua

Ao analisar os dizeres mobilizados pelos professores participantes do GF a respeito de práticas pedagógicas e da concepção de ensino de língua, notei que D1 considera sua prática pedagógica tradicional por passar conteúdo no quadro e dar aulas mais expositivas. Além de utilizar, frequentemente, o livro didático (LD) como recurso pedagógico por considerá-lo “um recurso que vem para todo mundo”; D1 evidencia suas inquietações em motivar os estudantes a participarem das aulas, com a elaboração de

¹¹ Gostaria de ressaltar que as informações geradas com a aplicação do questionário se referem a outubro de 2025. Naquele momento, essas eram as ocupações dos sujeitos participantes da pesquisa.

atividades diferentes daquelas que são apresentadas no LD, com o uso de slides, músicas, filmes em suas aulas.

Já D2 considera que sua prática pedagógica foi mais tradicional, mais gramatical. No entanto, com o tempo de profissão, as experiências acumuladas e a interação com outros profissionais de instituições de ensino onde trabalhou, entende que suas aulas de LP se tornaram mais contextualizadas. Ressalta sua preocupação com a prática em sala de aula, sendo um desafio com o qual lida constantemente, e evidencia sua inquietação em fazer com que os estudantes se sintam motivados, tenham uma melhor interação com o conteúdo estudado e compreendam a relevância da LP. Assim como a professora D1, o professor D2 faz a utilização do LD, assumindo-o como um suporte, mas busca outros recursos para lecionar.

A professora D3, tal como os docentes D1 e D2, também enfatiza sua preocupação com um ensino de LP que esteja mais vinculado às realidades dos aprendizes. Para D3, sua prática pedagógica é influenciada pelas condições de trabalho oferecidas nas instituições de ensino, pelas questões emocionais, pelas relações construídas com a supervisão e com a direção das escolas, pelas questões infraestruturais, pelas limitações de aprendizagem de cada estudante. D3 também salienta que, diante desses desafios, o professor precisa se adaptar e procurar “brechas” para um ensino de LP contextualizado e, sobretudo, significativo aos alunos.

Dessa forma, verifiquei que os professores participantes do GF legitimam um processo de ensino-aprendizagem de LP que faça sentido para seus alunos e se preocupam em abordar práticas pedagógicas que materializem essa compreensão da LP em suas aulas. Evidentemente, isso é percebido não só diante da preocupação com uma aprendizagem mais motivadora, mas também nos recursos adicionais de que lançam mão para ensinar.

4.3 Formação docente

Sobre formação docente, analisei que D1 aponta que sua procura por formação tem sido motivada pelo fato de se sentir “desatualizada” e “distanciada” de seus estudantes, havendo a necessidade de maior proximidade com eles, de “usar a linguagem deles”. Apesar disso, a sensação de distanciamento, na visão da professora, ainda persiste.

Nos dizeres de D2, verifiquei que, com certa frequência, o professor destaca a necessidade de se atualizar, de se aprimorar, sobretudo em relação ao uso das TDIC no ensino. No entanto, é visto que a sobrecarga de trabalho e a ausência de tempo, uma vez que D2 leciona em duas escolas, são fatores limitantes na busca por formação continuada nesse contexto. Ao se referir ao contexto de inserção das TDIC no ensino, D2 ressalta sua dificuldade no uso das ferramentas digitais e no trabalho com determinados gêneros, como o podcast. No entanto, enfatiza seu desejo por buscar esse aprendizado.

D3 chama a atenção para a importância do investimento em formação de professor para que a inserção das TDIC na escola seja efetiva.

Com isso, analisei que os professores participantes do GF compreendem a importância da formação docente, especialmente para o uso das TDIC em suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que identificam desafios para que essa busca por capacitação aconteça.

4.4 Percepção e uso da BNCC

Em relação à compreensão e à utilização do currículo vigente, verifiquei que todos os professores participantes do GF conhecem e usam a BNCC, mas com experiências distintas.

D3 faz consultas ao documento para a construção de seus planejamentos de aula. Apesar de reconhecer que não possui um conhecimento aprofundado desse currículo, a professora considera que as habilidades são conteudistas e exemplifica dizendo que, ao abordar a linguagem conotativa e denotativa, a BNCC não traz habilidades específicas para o trabalho com memória, identidade e cultura no contexto de estudo de expressões idiomáticas, sua área de pesquisa.

Para a professora D3, a BNCC cumpre questões burocráticas estando distante das realidades das escolas. D3 reitera que o documento estabelece os conteúdos a serem estudados, mas não especifica como ensinar, tendo um caráter de normatização que negligencia as especificidades das instituições de ensino.

D1 concorda com D3 em relação à superficialidade da BNCC, acrescentando que as habilidades são amplas, o que faz com que o professor fique “perdido”. D1 admite que não analisa a fundo o documento e as habilidades que serão trabalhadas. Em

contrapartida, na instituição onde trabalha, no início do ano letivo, o material didático, que já vem com as habilidades da BNCC selecionadas, é analisado e os conteúdos com os quais vão trabalhar são selecionados de acordo com o que consideram mais importante.

A professora D1 afirma que há lacunas na BNCC, mas não identifica em que elas consistem, entendendo que as habilidades previstas nesse currículo estão “diluídas” no material usado. D1 destaca que a BNCC se diferencia de outros documentos curriculares com os quais ela já trabalhou por trazer demandas da atualidade. D1 cita que como exemplos propostas de atividades com o uso das TDIC, de aplicativos (Canva, Padlet), discussões sobre feminismo, luta das mulheres, que estão mais contidas nos materiais didáticos recentes em comparação com os mais antigos. Não obstante haja no texto da BNCC uma argumentação em torno das propostas pedagógicas colocarem em pauta as demandas das juventudes e da sociedade contemporânea, o documento não cita, especificamente, esses recursos e essas temáticas no recorte analisado para o desenvolvimento desta pesquisa, citado na seção Metodologia.

Já D2 entende a BNCC como um documento norteador para os professores e, assim como D1, destaca que a coordenação da instituição onde leciona realiza reuniões mensais para direcionar o trabalho a ser desenvolvido, definir os gêneros que serão estudados. Apesar de D2 enfatizar suas dificuldades em trabalhar com certos gêneros textuais elencados na BNCC, a exemplo de podcasts e vlogs, é evidente sua preocupação em fazer com que estes tenham sentido para a situação comunicativa em que os estudantes poderão estar inseridos.

O professor D2 também relata que a BNCC tem o papel de padronizar o ensino e os conteúdos estudados, todavia, para ele, é relevante que seja feita a adaptação para o contexto da instituição de ensino onde se atua. O professor manifesta que a questão regional é pouco priorizada na abordagem curricular do estado de Minas em comparação com outros estados. Isso pois, ao receber uma estudante do estado do Amazonas em uma das escolas onde trabalha, notou que, em seu boletim, constava o conteúdo denominado “estudos amazônicos”, voltado para a valorização da cultura local.

Quando perguntados sobre a realização de formação para a compreensão do currículo vigente, verifiquei que tal formação não se efetivou de modo significativo. D1 demonstra conhecimento sobre o contexto de criação da BNCC, explicitando que sua implementação ocorreu em fase de transição de governo no país, mencionando os

governos Dilma e Temer. D1 também sublinha a relação deste cenário de elaboração do documento com questões políticas, econômicas e do mundo do trabalho, ligadas ao neoliberalismo.

Segundo D1, por mais que tenha havido tentativas de discussão do documento na escola onde leciona, posteriormente, o debate ficou “apagado”, uma vez que ocorreu de forma pouco expansiva tanto na escola quanto na sociedade. D1 descreve sua experiência durante o período pandêmico, relatando que havia cobranças para que os professores assistissem a lives cujas discussões estavam vinculadas ao documento, mas destaca que uma formação mais prática, voltada para a sala de aula, não aconteceu.

O professor D2 afirma ter participado de formações quando do início da formulação da BNCC, porém não participou de formações acerca de sua última revisão. Já a professora D3 identifica diferenças entre os PCN e a BNCC ao dizer que o primeiro trazia mais abertura para o trabalho com temas relacionados à memória e à cultura, por exemplo. D3 afirma ter maior familiaridade com os PCN e pouco conhecimento sobre a BNCC, já que não fez nenhuma capacitação ou formação. Ademais, D3 afirma que a rotina de sala de aula é que traz a necessidade de buscar informações a respeito do documento.

4.5 Percepção e uso das TDIC

Sobre percepção e uso das TDIC, observei que os professores participantes do GF têm experiências bastante distintas.

A professora D1 acredita que, como docente, é importante ter contato com as TDIC, mas destaca a exigência de utilizá-las na sala de aula como “desleal” com os educadores em função das complexidades, das mudanças constantes das TDIC, do tempo necessário para o planejamento de aulas que as inclua, além do cansaço de ter que “conhecer coisas novas” o tempo todo.

Apesar de usar as TDIC em seu cotidiano, como o celular, para ouvir podcast enquanto realiza algumas tarefas no dia a dia, D1 confessa que planejar atividades e levar para a sala de aula já não a atrai tanto quanto antes, pois tem percebido que os estudantes ficam dispersos e têm dificuldade em se concentrar. Além disso, D1 também ressalta sua preocupação com o uso das Inteligências Artificiais (IA), que já fazem parte do cotidiano

dos estudantes, devido à dependência e ao vício. Com isso, entende a conscientização como melhor caminho para alertá-los sobre os perigos dos ambientes digitais, já que as TDIC apresentam vantagens, mas também desafios, exigindo cautela ao utilizá-las.

D1 acredita que, em comparação com os estudantes, para os professores é mais difícil lidar com essas ferramentas, por isso, o investimento em formação continuada é necessário para permitir que as TDIC sejam usadas na sala de aula. D1 faz uma crítica à BNCC ressaltando que, ao trazer as tecnologias como um tópico necessário de ser abordado, considera-se que o professor já esteja preparado para inseri-las nas aulas, quando, na verdade, falta investimento em capacitação.

Já o professor D2 afirma que precisa “se atualizar” e “aprimorar” suas habilidades digitais, pois tem dificuldade com as tecnologias. No dia a dia, D2 afirma usar os recursos tecnológicos, mas, ainda, não aproveitando de todas as funcionalidades de que eles dispõem. D2 relata experiências acumuladas no trabalho com imagens, a partir do uso de câmeras fotográficas, oficinas de filmagem. Apesar disso, nos dizeres mobilizados por D2, verifiquei que existe uma certa angústia, uma vez que o professor sente que não acompanhou as mudanças tecnológicas.

A falta de tempo é apontada por D2 como o principal fator que o impossibilita de buscar formação para o trabalho com as TDIC na sala de aula, já que leciona em duas escolas. D2 demonstra disponibilidade em aprender e utilizar esses recursos e também, assim como D1, destaca as mudanças constantes das TDIC como outro desafio relevante. Em relação aos colegas de trabalho, D2 nota que, além das dificuldades de manuseio, muitos deles têm resistência ao uso das TDIC nas aulas.

Por outro lado, a professora D3 faz uso constante das TDIC tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Ela tem o hábito de produzir e editar vídeos, fazer publicações em redes sociais. No quesito profissional, D3 lida com as TDIC para elaboração de slides para as aulas, trabalho com gêneros textuais digitais, como podcast, realização de chamada pelo celular.

Conquanto goste de usar recursos tecnológicos, D3 chama a atenção para o equilíbrio, uma vez que sente cansaço mental e físico, em determinados contextos, em razão do uso constante das TDIC para o trabalho.

Quando perguntados sobre professores e estudantes estarem em patamares diferentes quanto ao uso das TDIC, como se estes soubessem lidar com todos os aspectos relacionados às tecnologias, D1 respondeu que determinadas funcionalidades das TDIC não são novidades para os estudantes, o que torna as aulas entediantes. A professora exemplifica dizendo que muitos deles não têm paciência para assistir a um filme, mas são bastante familiarizados com o aplicativo TikTok, que apresenta vídeos curtos e rápidos, o que, para ela, marca uma diferença de uso das TDIC entre professores e aprendizes. Por isso, vale deixar em aberto qual tecnologia usar, já que os estudantes são “supercriativos” e conseguem construir propostas “interessantes” a partir desses recursos. Já D3 tece uma crítica ao questionar que, embora os estudantes tenham proximidade com aplicativos, como TikTok e Canva, observa que muitos deles não possuem habilidades para lidar com o Word.

Perguntei aos professores o que compreendem da proposta da BNCC sobre fluência digital e sua relevância para a formação cidadã e crítica dos estudantes. Sobre isso, D3 reiterou seu posicionamento acerca da superficialidade do documento, uma vez que, para ela, a expressão “fluência digital” apresenta um sentido amplo, abrangendo desde a compreensão de elementos relacionados à programação até edição de vídeos, uso das redes sociais.

Já D2 entende tal fluência de dois modos: primeiro, como uma forma de acompanhar as inovações que surgem com o passar do tempo e, segundo, como um modo de aproximar o ensino, especialmente de LP, do contexto contemporâneo, da realidade do educando, das experiências e das vivências da atualidade, sem desvincular da “questão da cidadania”. D2 compreende a fluência como forma de diminuir o distanciamento entre o que se aprende na escola e a vida dos educandos.

A professora D1 concorda com a professora D3 em relação ao sentido amplo da orientação trazida pelo documento acerca da “fluência digital”. Em contrapartida, considera que a fluência está associada ao uso consciente das TDIC, destacando a necessidade de haver um “letramento digital” para o reconhecimento dos riscos existentes nos ambientes digitais. Considera como relevante, no caso das redes sociais, saber o que, para quem e por que um conteúdo está sendo postado. Porém, D1 ressalta que, mesmo sem ensinar a usá-las, como no caso do Word, os estudantes vão, em algum momento, aprender a manusear essas tecnologias, pois D1 considera que eles já têm um letramento, já sabem abrir um documento, digitar um texto.

Os principais pontos apontados como desafios ao uso consciente das TDIC pelos professores participantes do GF foram: plágio, sobretudo em produções textuais, uso de IA e a questão da ética. O diálogo foi destacado como caminho para (re)pensar os modos como os estudantes têm se apropriado delas para a aprendizagem.

4.6 Uso do celular como objeto de ensino

Sobre o uso do celular, analisei que ele é pouco aproveitado como objeto de ensino pelos professores participantes do GF.

A professora D1 diz que os estudantes fazem uso excessivo do celular e de aplicativos para a realização de trabalhos e atividades fora da sala de aula. D1 faz pouca utilização do celular na sala de aula para ensinar a realizar alguma tarefa. No entanto, deixa livre o uso para pesquisas. A professora relata que alguns alunos recorrem ao celular para buscar respostas prontas na Internet, fazendo cópias literais das informações encontradas. Por mais que sejam orientados sobre tal conduta, D1 afirma que muitos estudantes não têm maturidade para compreender as questões éticas relacionadas à cópia, o que se torna um desafio para inserção do aparelho como recurso para a aprendizagem nas aulas.

O professor D2 reforça que necessita de aprimoramento para o uso das TDIC e, em relação ao celular, ressalta a importância da mediação do professor para conscientizar os estudantes acerca do uso adequado do celular para uma determinada atividade. D2 relata que a proibição do celular, no início do ano letivo de 2025, foi “um pouco chocante” e que os professores ainda expressam receio em utilizá-lo na escola. Todavia, destaca que há alguns projetos voltados para o uso do celular na sala de aula na instituição onde leciona.

Já D3, apesar de usar o celular para fazer a chamada, não relatou atividades específicas em que o aparelho seja inserido no processo de ensino-aprendizagem de LP. Por outro lado, a professora enfatiza sua preocupação com a conduta de alguns estudantes de lidar com o ChatGPT, com as plataformas, com a prática de copiar e colar as informações do Google.

Analisando que os professores participantes do GF se preocupam com os riscos a que os estudantes estão expostos ao usarem o celular de modo desenfreado e entendem

ser necessária a conscientização dos aprendizes quanto ao uso do aparelho para a aprendizagem, especificamente em situações de apropriação das informações pesquisadas na Internet.

Apesar disso, a partir dos dizeres dos professores participantes do GF, observo que a forma como este dispositivo móvel integra a rotina da sala de aula não necessariamente se vincula à análise das relações de poder, das questões político-ideológicas. Uma discussão dos resultados de busca acessados pelos estudantes na Internet, por exemplo, poderia favorecer a compreensão das ideologias que os buscadores veiculam, muitas vezes de forma naturalizada, de modo a aguçar o posicionamento crítico dos aprendizes. Ao mesmo tempo, poderia levá-los à compreensão de que, assim como os discursos e as mensagens presentes nos sites que eles acessam, os dispositivos digitais não são neutros, já que são utilizados conforme os interesses de pessoas, instituições, empresas.

4.7 Infraestrutura e recursos disponíveis

A respeito da infraestrutura e dos recursos disponíveis, D2 comenta que já atuou em escolas com diferentes suportes. Algumas com mais recursos, outras, com menos. D2 também aponta que já lecionou em instituições que contavam com projetos interdisciplinares envolvendo todos os docentes. Por outro lado, o professor reconhece que cada escola possui suas especificidades, não sendo possível fazer generalizações, e que há óbices cuja resolução não dependem somente do educador.

A professora D3 também enfatiza as diferentes realidades escolares com as quais lida cotidianamente, reiterando que leciona dentro das possibilidades que são oferecidas a ela pelas instituições. D3 descreve que, na escola rural, os recursos para trabalhar são mínimos, pois falta Internet e há apenas uma tela interativa que, embora seja boa, não é suficiente para atender a todos os estudantes da escola. A ausência de acesso à Internet faz com que D3 tenha que baixar os materiais de que precisa para uma determinada aula previamente.

Em contrapartida, na escola privada, localizada na área urbana, a professora D3 relata que a infraestrutura “chega perto do ideal”, já que possui um computador para cada aluno, há computadores e datashow em todas as salas de aula. Para ela, isso viabiliza a execução da aula dentro do planejado. Além disso, D3 entende que a escola, sobretudo a

pública, precisa de atualização, pois, em termos estruturais, isso acontece de forma muito lenta.

Já D1 diz não conhecer nenhuma escola estadual nas proximidades da instituição onde atua em que não haja uma reclamação da infraestrutura. D1 chama a atenção para o fato de muitas escolas apresentarem um espaço amplo, mas contarem com poucos recursos, como datashow, laboratórios de informática cujos computadores não funcionam ou cuja quantidade é insuficiente para atender toda a demanda das instituições.

Sobre o datashow, D1 ainda descreve que, na instituição onde leciona, primeiro é preciso reservar a ferramenta. No entanto, quando o professor vai usá-lo, às vezes, a tomada não funciona ou o cabo desaparece. Situações como essas levam os professores a comprarem os materiais do próprio bolso conforme os dizeres de D1.

A professora D1 também destaca que já comprou alguns materiais, porém há recursos que não consegue comprar. Para ela, essa atitude é negativa porque transfere a responsabilidade de quem, realmente, deveria fornecer esses recursos para a escola aos profissionais. No ponto de vista de D1, esses desafios, além de desanimadores, são vergonhosos, uma vez que o professor não recebe um salário alto. D1 afirma que gostava de levar recursos diferentes para as aulas, mas, em função dos desafios, como esses concernentes à infraestrutura, se sente “desanimada” em usá-los.

4.8 Relevância das TDIC no ensino de LP

É consenso entre os professores participantes do GF que as TDIC fazem parte do cotidiano e, na sala de aula, elas devem ser usadas como recursos nas práticas pedagógicas.

A professora D1 compreende que, em algum momento, o uso delas será requerido do estudante seja para fazer um trabalho, um cartaz, uma divulgação de uma viagem feita com a escola, entre outros contextos. D1 entende que é necessário ensinar o uso consciente das TDIC, por meio do diálogo, assim como aprender com os estudantes também.

O professor D2 também considera “importantíssimo” o uso das TDIC para que os estudantes alcancem a competência de usar a língua no dia a dia, sem vê-la

meramente como uma disciplina, mas, sim, associando o conhecimento adquirido a outros campos do saber.

Já D3 acredita que a responsabilidade de ensinar o uso correto das TDIC não se limita ao professor de LP, mas deve ser um compromisso de todos os profissionais da educação, pois não há como negar a presença delas. Para D3, o professor tem o papel de desenvolver o “letramento digital”, os “multiletramentos digitais”.

4.9 Perspectiva crítica do currículo e das TDIC

Os professores participantes do GF apresentam diferentes experiências e vivências de sala de aula. Entretanto, eles são docentes que legitimam um ensino de LP contextualizado e significativo aos estudantes, voltado para a valorização da diversidade cultural e linguística dos aprendizes.

Eles apresentam uma perspectiva crítica da BNCC e das indicações que este currículo orienta quanto ao uso das TDIC, especificamente para o ensino de LP. Além disso, D1, D2 e D3 têm um posicionamento semelhante no que se refere à abrangência do currículo cujas indicações deixam a/o professor desorientado quanto ao que deve ser feito na sala de aula, especificamente quando se trata do contexto de integração das TDIC em propostas pedagógicas. Com isso, chamam a atenção para a superação dos desafios condizentes à formação continuada docente e à infraestrutura das instituições de ensino.

A inquietação com o excesso de conexão à Internet, especialmente por meio do celular, é notada nos discursos dos professores participantes do GF. O uso de aplicativos de vídeo, como TikTok, e da Inteligência Artificial, percebido pelos professores em suas salas de aula, levanta preocupações no tocante à dependência, à cópia, à efemeridade e à superficialidade dos vídeos visualizados para aprender determinados assuntos.

Com isso, os professores participantes do GF defendem a conscientização e o diálogo como forma de desenvolver o pensamento crítico quanto ao uso das TDIC para a aprendizagem. No entanto, a reflexão dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais em torno da criação e do uso das TDIC não é identificada nos discursos mobilizados pelos professores participantes do GF. Ou seja, ainda que tenham um posicionamento bem fundamentado com relação às reverberações das tecnologias para o

fazer docente e aos efeitos provocados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a argumentação não se estende a uma crítica às TDIC.

Como indicam as reflexões de alguns estudos analisados para o desenvolvimento desta pesquisa (Buckingham, 2012; 2020; Selywn, 2017; Silveira; 2021; Diniz; França, 2023), é imprescindível que a integração das tecnologias na educação não perca de vista a influência dos interesses políticos e econômicos. Esses autores defendem que haja uma consciência crítica acerca das tecnologias, que desnude o deslumbramento e a falsa sensação de neutralidade dos artefatos tecnológicos, sendo que a educação possui uma função fundamental no desenvolvimento desse pensamento crítico.

Então, o desenvolvimento do letramento digital crítico abordado neste estudo perpassa pelo reconhecimento do contexto no qual as TDIC são criadas, quem as cria e para quê. A análise da BNCC e dos discursos mobilizados pelos professores participantes do GF encaminham para a interpretação de que essa abordagem ainda é insuficiente no contexto escolar.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dizeres mobilizados pelos professores participantes do GF, compreendemos que todos eles se preocupam com um ensino de LP que faça sentido para as diversas situações comunicativas em que os estudantes possam estar inseridos. As práticas pedagógicas desses professores partem do trabalho com gêneros textuais contextualizados em situações reais de comunicação, o que é verificado, por exemplo, no relato do professor D2 ao falar de uma experiência pedagógica com o gênero carta de solicitação.

Também observamos a inquietação dos professores participantes do GF em se aproximar de seus estudantes e mantê-los motivados não só para aprender elementos relacionados à LP como um componente curricular, mas, sobretudo, em atribuir significado a ela nos mais variados contextos. Os recursos utilizados por D1, como slides, músicas, filmes; a inquietação de D2 com a valorização da cultura local dos aprendizes que estudam nas escolas localizadas no campo e na cidade, atrelada ao ensino de LP, ressaltam uma percepção de ensino alinhada aos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2012). Isso porque procuram integrar as diferentes linguagens, considerando recursos e gêneros variados, à cultura e ao contexto de vida dos estudantes ao ensino de LP, o que o torna mais significativo para eles.

A importância da formação continuada docente também é percebida nos dizeres de todos os professores participantes do GF, especialmente no cenário de integração das TDIC no ensino. No entanto, além da falta de tempo, noto que há uma crítica à ausência de uma formação mais prática, que traga maiores contribuições para a sala de aula, ou seja, que possa ser mais efetiva nas suas respectivas realidades de atuação. Os dizeres da professora D1 corroboram essa inquietação quando relata o seguinte:

nós temos que ter uma formação, uma formação prática, né? Não igual na época da pandemia que ficaram mostrando um monte de recurso, mas tudo teórico, né, nada prático pra gente e muita cobrança (dizeres da Professora D1).

Seguindo essa linha de raciocínio, os gestos de interpretação dos dizeres dos professores participantes do GF nos levam ao entendimento de que, embora seja um documento usado nas escolas e contido nos materiais didáticos, os professores não passaram por um processo de formação significativo que os permitissem entender e

argumentar de que forma as diretrizes da BNCC podem se conectar com os contextos mais particulares das instituições onde lecionam.

Essa conjuntura é incoerente com informações contidas na própria BNCC, indicando a necessidade de políticas públicas mais congruentes com a realidade observada.

Na introdução do documento, lemos:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes **à formação de professores**, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para **a oferta de infraestrutura adequada** para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8, grifos nossos).

Com base neste trecho, observamos que tal contribuição, passados quase 10 anos da publicação de sua última versão, ainda é insuficiente, já que existe uma lacuna entre o que o documento prevê e o panorama explicitado pelos professores participantes do GF. Se, por um lado, esses docentes compreendem a BNCC como superficial, ampla, conteudista, burocrática, não obstante a ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre ela; por outro, as orientações da Base são adotadas como mais uma das obrigações as quais o professor precisa cumprir.

Os dizeres da professora D3 parecem apontar para isso quando ela faz o seguinte relato:

A gente tem que entregar os planejamentos, né, professores, aí. Então os planejamentos da vida nos fazem consultar a BNCC diariamente, né? E a gente vê que muitas vezes há algumas problemáticas, algumas lacunas, né? Muitas diretrizes muito superficiais assim, ao meu ver, né? (dizeres da Professora D3).

Do mesmo modo, em nossos gestos de interpretação, observamos que os dizeres dos professores participantes do GF parecem indicar que a inserção das TDIC no ensino também é vista por eles como mais uma das exigências que o profissional precisa corresponder. Isso fica explícito na fala de D1 que caracteriza como “desleal” a cobrança pelo atendimento dessa demanda na sala de aula. Embora as TDIC, como o celular, façam parte de sua vivência, considera complexo planejar aulas que as envolvam, principalmente diante das inovações contínuas. Ademais, não se sente mais motivada como antes em elaborar planejamentos relacionando as TDIC, perante o desinteresse de

alguns estudantes em determinadas situações, como em momentos de aulas com slides, quando percebe que os estudantes ficam “com sono”.

Sob outro enfoque, os dizeres do professor D2 também parecem revelar uma angústia em acompanhar essa evolução. Em diversos momentos do GF, os verbos “atualizar” e “aperfeiçoar” aparecem em seu discurso. A imposição pelo acompanhamento das transformações tecnológicas parece fazê-lo sentir a necessidade de “se atualizar”.

Assim em termos de... eu procuro me atualizar dentro da... assim, não é tão fácil assim no meu caso, porque eu trabalho em duas escolas e às vezes o tempo é muito corrido e tal, mas eu tento me atualizar sim. Eu confesso que com relação às tecnologias eu tenho um pouco ainda de dificuldade, né? Vocês são mais jovens do que eu. Assim, entre aspas, né, posso falar dessa forma, mas assim, têm essa facilidade, né? Mas mesmo assim eu procuro me atualizar (dizeres do professor D2).

Ao analisarmos este fragmento do relato dado pelo professor D2, relacionando-o com a BNCC, que indica a priorização de propostas de ensino congruentes com a chamada cultura digital e os letramentos para as diversas linguagens, notamos que não é levado em conta que o docente também necessita de um letramento para ensinar a seus alunos questões ligadas às TDIC. Em nossos gestos de interpretação, apreendemos que na Base pressupõe-se que os profissionais da educação já apresentam um letramento digital bem consolidado, o que é incoerente com a realidade do excesso de demanda e de carga horária de trabalho, que tendem a impedir a busca por conhecimentos nessa área. O caso do professor D2, atuante em duas escolas, é a realidade, às vezes, silenciada, compartilhada por muitos profissionais da educação no país. Desse modo, a autocobrança para se adaptar às mudanças sobressai.

No mesmo raciocínio, a professora D3 nos traz um desabafo legítimo ao dizer que:

a gente só vai conseguir ensinar alguma coisa se a gente sabe, né, porque esse negócio da gente ficar, ah, vamos nos virar nos 30 para ensinar os meninos lá, acho que professor já tá cansado disso aí, né, gente? Vamos fazer uma coisa de qualidade. Educação é coisa séria. Então, eu acho que precisa de formação para o professor também, né? Quer que o professor inclui inclua tecnologia, mas, inclua o professor dentro da tecnologia também. Como é que ele vai aprender, vai ensinar sem saber, né, também? (dizeres da Professora D3).

A observação da professora D3 nos remete ao histórico do debate de inserção das TDIC na educação que vem sendo articulada há quase 30 anos, tanto no meio

acadêmico quanto nos documentos oficiais que regem a educação no país, como os PCN (1998) desde o início do século passado e mais recente na BNCC (2018). Os avanços em formação para professor parecem não se materializar no chão da sala de aula. Por isso, é necessário trazer quem vive a dinâmica do contexto escolar cotidianamente para as discussões dessas pautas, pois somente os professores sabem dos impasses que enfrentam. Logo, suas inquietações precisam ser ouvidas, mais do que isso, atendidas.

Além da lacuna na formação docente, outro paradoxo constatado na análise da BNCC é o investimento em infraestrutura que, ao ouvirmos os professores participantes do GF, entendemos que segue sendo precária, especialmente no âmbito das escolas públicas. Ainda que esta pesquisa abranja parte de uma realidade muito mais complexa, creio que a maioria das instituições públicas de nosso país segue sem contar com condições mínimas para que a/o professor possa exercer sua profissão com integridade.

Sobre o uso do celular, verificamos que os professores participantes do GF o utilizam corriqueiramente. Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem, o celular e outras TDIC citadas são entendidos são empregados como instrumentos de apoio à aprendizagem. Podemos constatar isso nos dizeres da professora D1 quando discorre a experiência com o celular em sua prática pedagógica.

Então, eu uso, mas assim, eu não fico repetindo assim direto, sabe? Eu uso em alguns momentos assim quando eu vejo que vai ser bom ou para mostrar, né, para ilustrar uma temática ou, às vezes, até acelerar mesmo uma coisa mais rápida, né, para passar um conteúdo, para explicar um conteúdo. Então eu uso dessa forma. Agora, o uso que eles fazem, né, das tecnologias, assim como uso celular ou aplicativos, essas coisas, assim, quando tem um trabalho, né, alguma atividade que não seja de sala, eles usam muito, eles ficam muito à vontade, eu deixo muito à vontade, mas em sala mesmo a gente usa pouco. Eu até autorizo sim, sabe, mas eu não faço tanta utilização. E também é um uso assim mais para pesquisa. Não é assim para ensinar a fazer uso de alguma coisa, sabe? É mais eles mesmos usando o celular para pesquisa (dizeres da Professora D1).

Noto que os recursos tecnológicos, a exemplo do celular, integram a rotina da sala de aula, mas seu uso, mesmo que em situações mais esporádicas nas práticas pedagógicas de D1, parece não ser acompanhado de uma reflexão que leve os estudantes a constatarem que são mais do que ferramentas. Por outro lado, a professora D1 percebe que aplicativos, como o TikTok, por apresentar vídeos instantâneos, são prejudiciais aos estudantes. Além disso, seus dizeres parecem apontar para um sentimento de angústia quanto ao modo como alguns estudantes têm feito a apropriação desses aplicativos.

A gente vê, por exemplo, igual eu estava conversando com uma aluna hoje na escola e ela me falou assim: “Ah, Professora, eu gosto muito de aprender redação no TikTok porque é rápido, né?” E, assim, pode ser bom, pode ser repetitivo, mas, assim, eu tenho preocupação com esse negócio do TikTok, porque o TikTok é um vídeo público, você acaba um, já vai para outro, acaba um, vai para outro, acaba um vai para outro. Isso vai mexendo com a gente também, sabe, com o nosso emocional (dizeres da professora D1).

Além disso, nossos gestos de interpretação dos dizeres dos professores participantes do GF indicam que, mesmo identificando que alguns estudantes não dominam determinadas habilidades de uso das TDIC, presume-se que estes as conheçam por viverem num mundo permeado por TD, e aquilo que não sabem, em algum momento, aprenderão, uma vez que as tecnologias fazem parte do “mundo” deles.

Entretanto, conforme Buckingham (2012), estudioso da relação educação e mídias, propõe-nos a pensar, devemos reconhecer a capacidade crítica de nossos estudantes em relação ao uso das TD sem abandonar o ensino crítico sobre elas na sala de aula.

Buckingham (2012) também nos lembra que a reflexão para o uso de TD na educação não deve ser algo mecânico, em que o estudante apenas reproduza um conhecimento e/ou uma crítica que ouviu da/do professor. É necessário que a reflexão seja um caminho para ampliar a compreensão de nossos aprendizes para aspectos sociais, econômicos e históricos mais amplos vinculados não só à criação das tecnologias, mas também aos efeitos que trazem para a aprendizagem e outras esferas da vida cotidiana.

A ambiguidade das especificações trazidas na BNCC, como a ideia de fluência digital, que não deixa explícito a/ao professor como pode pensar propostas de trabalho com as TDIC, impede que a formação integral e cidadã prevista em suas próprias diretrizes tenha efetiva contribuição para a formação de jovens mais conscientes quanto ao uso das tecnologias.

Contudo, apesar da discrepância significativa entre o que a BNCC orienta e a realidade de atuação dos professores participantes do GF, especialmente em relação aos desafios de formação continuada, infraestrutura e recursos, noto que eles julgam como relevante o trabalho com as TDIC na sala de aula e, embora, em suas práticas pedagógicas, não haja inclusão efetiva delas. Nessa circunstância, o diálogo e a conversa são apontados como o caminho mais coerente para chamar a atenção dos estudantes em relação ao uso ético que devem fazer delas para a aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDIC trouxeram muitas mudanças para o nosso cotidiano e, conseqüentemente, para as formas de aprender e de ensinar. Levando em conta a relação entre TDIC, educação e currículo, o objetivo geral deste estudo foi investigar se a perspectiva de multiletramentos é suficiente como base teórica curricular para o desenvolver o letramento digital crítico na etapa do EM. A fim de atingi-lo, o GF foi adotado como instrumento de pesquisa para entender a percepção de professores do EM a respeito da BNCC, do emprego das TDIC como recursos de mediação pedagógica.

O GF teve como participantes três professores de LP do EM com distintas experiências de sala de aula e tempo de exercício da profissão. A análise dos dizeres mobilizados pelos docentes participantes do GF apontou uma concepção de educação que prioriza o diálogo e o desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem e recursos didáticos que busquem aproximar os aprendizes do estudo da língua(gem), tornando-os mais contextualizados dentro das realidades múltiplas das instituições de ensino onde atuam.

As leituras teóricas e a análise da BNCC mostraram que há contradições relevantes nos pressupostos do documento, que parece presumir que as escolas estejam equipadas e os professores apresentem um letramento digital bem consolidado. No texto da BNCC, justifica-se abordagens de ensino com as TDIC no EM sob a alegação de atendimento aos anseios da juventude e às demandas da atualidade, tendo em vista que as tecnologias acarretam desafios de diversas ordens (políticos, sociais, ambientais), que afetam os jovens. No entanto, o que analisamos com o desenvolvimento do GF é que existe uma discrepância evidente entre o que o currículo orienta e a conjuntura das instituições, uma vez que ferramentas básicas, como Internet e laboratórios equipados, afetam diretamente o fazer docente dos profissionais participantes do GF.

Ademais, a análise dos dados permitiu compreender que há uma concordância entre os participantes no que concerne à superficialidade das diretrizes da BNCC, que tende a se distanciar dos contextos escolares. As orientações do trabalho com as TDIC também são entendidas como amplas e genéricas, pois não indicam como elas devem ser usadas. A formação docente e a infraestrutura das escolas são os principais desafios apontados pelos professores participantes do GF para uma integração mais significativa das TDIC no ensino, o que contradiz princípios norteadores da construção da BNCC.

Evidentemente, os professores possuem um posicionamento crítico do currículo e das TDIC. Apesar disso, os dados gerados com a pesquisa permitiram constatar que a reflexão em torno da apropriação das tecnologias para a aprendizagem não abrange a crítica às TDIC, conforme os textos teóricos estudados sugerem.

Do mesmo modo que a compreensão dos contextos históricos, políticos e econômicos concatenados às TDIC não é constatada nos dizeres dos docentes, no currículo essa perspectiva também não parece ser explorada, já que, como visto na seção 2 deste estudo, apresenta o emprego das tecnologias mais restrito a um “uso criativo, reflexivo e crítico” e a uma fluência que não são bem explicitados no texto do documento.

Com isso, a pergunta de pesquisa foi respondida e os objetivos alcançados, já que entendemos que a perspectiva de multiletramentos adotada no currículo da BNCC não dá conta de levar os estudantes a compreender as relações de poder concernentes ao emprego das TDIC na educação. A crítica às TDIC é fundamental para que não limitemos os recursos tecnológicos a ferramentas com fins em si mesmas. Entendo que este estudo apresenta limitações, porque foi realizado com um número relativamente pequeno de participantes. Assim, para pesquisas futuras, é fundamental ampliar o recorte para compreender os desafios vivenciados por docentes em outras realidades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACRI, Marcelo Cristiano; RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. O letramento digital docente na BNCC: o uso das TDICs nas aulas de Língua Portuguesa. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 10–30, 2022. DOI: 10.21165/el.v51i1.3252. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUCKINGHAM, David. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. [Entrevista concedida a] Douglas Calixto, Tatiana Garcia Luz-Carvalho, Adilson Citelli. *Revista Comunicação & Educação*, ano XXV, nº. 2, jul./dez. 2020.
- BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? **Revista Comunicação & Educação**, ano XVII, n. 2, p. 41-60, jul./dez. 2012.
- CASSINO, João Francisco. O Sul global e os desafios pós-coloniais na era digital. *In*: SILVEIRA, Sérgio Amadeu; CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce. **Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal**. São Paulo: Editora Autonomia Literária, p. 13-31, 2021.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa Tic Kids Online Brasil 2024 – resumo executivo**. São Paulo: Núcleo de Informação do Ponto, 2025. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20250512154015/tic_kids_online_2024_resumo_executivo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **TIC Domicílios 2025** – Coletiva de Imprensa, 9 de dezembro de 2025. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2025_principais_resultados.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.
- D’ANDREA, Carlos Frederico de Brito. **Pesquisando plataformas online: conceitos e métodos**. Salvador: EDUFBA, 2020.
- DANTAS, Paula Viviana Queiróz; VOLTOLINI, Ana Graciela; BERTOLOTO, José. A BNCC para o Ensino Médio na área de Linguagens e suas Tecnologias: Tecnologias Digitais e a influência da mídia. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 250-256, 2020. DOI: 10.17921/2447-8733.2020v21n3p250-256.
- DINIZ, Janaina do Rozário; FRANÇA, Renata de Souza. Tecnologias a favor de quem? Um diálogo entre Álvaro Vieira Pinto, Evgeny Morozov, Paulo Freire e Sérgio Guimarães sobre capitalismo de vigilância na educação. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 16, p. 1-11, 2023.

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Internet foi acessada em 72,5 milhões de domicílios do país em 2023. **Agência Brasil Notícias**, 16 de agosto de 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/41024-internet-foi-acessada-em-72-5-milhoes-de-domicilios-do-pais-em-2023>. Acesso em: 20 maio 2025.
- JUNIOR, Álvaro Martins Fernandes; ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 620-643, jul./set. 2022.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola: O que é letramento? In: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- LIMA, Getúlio de Souza; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. A BNCC: o embate entre a educação digital e a promoção do pensamento crítico em suas possíveis interfaces. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 12, n. 32, p. 377-399, set./dez. 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.
- ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013, p. 16-34.
- SELWYN, Neil. **Educação e Tecnologia: questões críticas**. Traduzido por Giselle Martins dos Santos Ferreira e Marcelo Ruschel Träsel. Rio de Janeiro: SESES, 2017.
- SELWYN, Neil. **O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”?** Traduzido por Giselle Martins dos Santos Ferreira; 2011.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu; CASSINO, João Francisco; SOUZA, Joyce.

Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2021, p. 33-51.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VAN DIJCK, José. Confiamos nos dados? As implicações da datificação para o monitoramento social. **MATRIZES**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v11i1p39-59>.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-26.