



**Artigo**

## **Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC**

### **Curriculum of English Language Teaching and use of digital technologies established in BNCC**

**Silvio Ribeiro da Silva<sup>1</sup>, Cinthia Alencar Pacheco<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí-GO, Brasil

#### **Resumo**

Este artigo propõe uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na área de Língua Inglesa (LI), no Ensino Fundamental. O objetivo é relacionar as orientações sobre currículo de Inglês com o uso de tecnologias digitais na sala de aula ou fora dela. A escolha desse documento se justifica pelo fato de que atualmente a BNCC compõe a última orientação nacional para as escolas brasileiras sobre conteúdos e competências que devem estar em foco no Ensino Fundamental. A orientação é que as escolas tenham como referência os eixos norteadores constantes na Base e que garantam também conteúdos diversificados, de acordo com a realidade local. A escolha de LI como delimitação do estudo se deu pela mudança no parâmetro de texto da BNCC sobre a Língua Estrangeira, ou Língua Adicional. Os documentos anteriores facultavam às escolas a escolha da língua estrangeira a ser ensinada, porém a Base coloca o Inglês como língua obrigatória. O documento explica que a opção pela LI é por seu papel de língua de comunicação internacional, uma língua franca utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. O texto discute a importância da presença do contexto na orientação normativa que guiará os currículos de todas as escolas do país, prevendo que o ensino da LI é fundamental e contribui para a formação integral do aluno, tão enfatizada em todo o documento.

#### **Abstract**

This article presents a documental analysis of Curriculum Common National Basis (BNCC), specifically in English Language field (LI), in Elementary School. It aims to relate the guidelines about English school curriculum to the use of digital technologies into the classroom or out of it. This document has been chosen because, nowadays, the Curriculum Common National Basis (CCNB) forms the last national guideline for Brazilian schools about contents and skills required in Elementary School. Schools have been guided to use the guidelines enrolled in Brazilian Curriculum and furthermore, the schools have to assure diversified contents, according to local reality. In this study, English language was chosen because text parameter from BNCC about English, or additional language has changed. Earlier documents authorized to schools the choice of second language to be taught, however BNCC establishes English as compulsory language. According BNCC, English language has been selected because its role as an international communication language, a lingua franca spoken by people across the whole world, using different cultural and linguistic repertoires. The paper discusses the importance of the presence of context in policy guidance that will be responsible to guide the curriculum of all schools from Brazil,

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto IV, Doutor em Linguística Aplicada.

E-mail: shivonda@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Educação.

E-mail: cinthia.alencar07@gmail.com

recognizing that the teaching of the English language is fundamental and it contributes to the students' integral formation, an aspect which is emphasized in BNCC.

**Palavras-chave:** Base Nacional Curricular Comum, Ensino de língua inglesa, Tecnologias digitais.

**Key-words:** Curriculum Common National Basis, English Language teaching, Digital technologies.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente na área de Língua Inglesa (LI), no Ensino Fundamental, relacionando as orientações sobre currículo de Inglês com o uso de tecnologias digitais na sala de aula ou fora dela. Como metodologia para análise do texto da BNCC utilizamos a leitura e destaques da apresentação, estrutura e orientações para o ensino de LI do documento, pesquisando as ocorrências dos conceitos de letramento, progressão e currículo. As concepções dos termos foram baseadas em Soares (2004), Rojo (2000), Dolz e Schneuwly ([1996] 2010). Além disso, o uso de tecnologias digitais foi analisado baseando-se nas ocorrências de estratégias e orientações que contemplassem o uso de meios digitais para o ensino, seja através do suporte, esfera de circulação, simulação, ambientes virtuais, modalidades e gêneros comuns ao universo digital, e ainda a própria palavra tecnologia.

Usando como definição comum as várias formas de veiculação<sup>3</sup> do Ministério da Educação, entendemos que o documento pode ser categorizado como uma normativa que define o conjunto orgânico progressivo das aprendizagens essenciais e indica os conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. O texto fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e, segundo o Ministério da Educação, busca acrescentar aos propósitos que direcionam a Educação Brasileira para formação integral e para a construção de uma sociedade melhor.

Além disso, o documento tem a finalidade de tentar unificar as influências e referências de cada instituição de ensino, minimizando as discrepâncias muito grandes encontradas nos currículos das escolas pelo Brasil.

Após esta breve introdução, apresentamos um rápido indicativo do percurso sofrido pelo documento até sua publicação em abril de 2017. Na sequência, falamos sobre a estrutura e organização da BNCC, para ser possível entender, rapidamente, o modo como ela está estruturada. A próxima seção do artigo é sobre as orientações do documento para o currículo de Língua Inglesa, culminando nos nossos apontamentos sobre o que a BNCC traz especificamente para o ensino de LI em relação às tecnologias digitais. Encerramos com as considerações finais e as referências dos textos mencionados ao longo do artigo.

## O caminho trilhado até a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que visa a nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil, englobando todas as fases da Educação Básica. Trata-se de uma espécie de referência dos objetivos de

---

<sup>3</sup> Definição construída a partir da explicação do Ministério da Educação sobre a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 11 de ago. 2017.

aprendizagem de cada uma das etapas de sua formação. Entretanto, o documento não se constitui como um currículo propriamente, mas uma ferramenta norteadora para a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma.

O histórico de construção do documento é baseado no artigo 210 da Constituição Federal, que prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados. No documento é dito: “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Antes da BNCC, entre 1997 e 2000, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998). Inicialmente contemplaram os níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A criação dos PCN foi um avanço notável. Conforme Rojo (2000), dada a diversidade regional, cultural e política existente no país, os PCN buscavam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios.

Assim, os projetos pedagógicos das escolas passaram a ser construídos de acordo com os eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na pesquisa de Rojo (2000), tem-se o estudo de como ocorria a prática das orientações dos PCN de Língua Portuguesa em sala de aula, principalmente associada ao livro didático, uma vez que o mesmo é adotado de forma geral, segundo Rojo (2000, p. 79), “por variadas razões que vão desde o número de alunos por sala, até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos”.

Outro documento elaborado foram as Diretrizes Curriculares Nacionais a fim de atender a orientação para os currículos. Tanto as Diretrizes quanto os PCN não continham detalhamentos específicos ou objetivos norteadores para orientar os currículos escolares. Em 2015 foi criada uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, sendo divulgado um portal *on-line* e um texto preliminar do documento.

Foi aberto, ainda, um espaço para contribuições públicas para revisão da primeira versão. Após essa revisão, em 2016, foi divulgada a segunda versão da BNCC, seguida da realização de seminários estaduais para discussão, organizados e articulados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Tendo revisado o texto da Base novamente e com mais contribuições de especialistas, a versão final foi publicada em abril de 2017. Com a BNCC, o detalhamento do conteúdo a ser trabalhado em sala foi alterado e, dessa forma, a maioria dos temas abordados tende a ser igual nas escolas, servindo como referência futura para o que será exigido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As informações sobre a construção do documento e as etapas de elaboração são bastante detalhadas no endereço *on-line*<sup>4</sup>, contendo infográficos, vídeos explicativos de todas as reuniões e ainda a descrição do processo exigido para implantação da BNCC em todo o país.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 09 de ago. 2017.

## Entendendo a estrutura e organização da BNCC

A íntegra da BNCC está disponível *on-line* para acesso<sup>5</sup>, sendo dividido em Apresentação, Introdução, Estrutura, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, após a apresentação e a introdução, um texto detalhado explica a estrutura de todo o documento e como se organizam as informações. Essa explicação é bastante pertinente, pois, além de situar o leitor sobre a organização do todo, esclarece informações importantes sobre o sistema de ensino em linhas gerais.

A estrutura da BNCC apresenta inicialmente a divisão entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A parte referente ao Ensino Médio foi homologada pelo ministro da Educação em 14 de dezembro de 2018, durante sessão extraordinária do Conselho Nacional de Educação (CNE). Com isso, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, que já contava com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologadas desde dezembro de 2017, está completa<sup>6</sup>.

Há a previsão de que os estudantes devem, ao longo da Educação Básica, desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para sua formação. Dentre elas<sup>7</sup>, utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. Além disso, argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado sobre si mesmo, dos outros e do planeta.

A orientação sobre o uso de forma crítica, significativa, reflexiva e ética é bastante relevante, considerando que essas atitudes favorecerão o desenvolvimento dos letramentos críticos e protagonistas dos alunos. Esses letramentos são imprescindíveis, vez que farão com que os alunos adquiram mais capacidade para contestar textos da vida cotidiana com os quais venham a ter convívio.

Segundo Motta (2008, p. 14), “o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade”.

Essa questão da relevância de se desenvolver a reflexão e a crítica já era apontada pelo documento anterior à BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998). O documento recomendava que fossem priorizados textos em que usos públicos da linguagem, os quais favoreçam a reflexão crítica, o exercício das formas de pensamento mais elaboradas e a fruição estética, fossem prioridade. Havia, ainda, preocupação com o trabalho com a oralidade, destacando as especificidades da variação linguística, sempre com o intuito de despertar a reflexão e a crítica a respeito dos usos.

Ainda segundo o texto da BNCC, os alunos devem agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 08 de ago. 2017.

<sup>6</sup> FONTE: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em 21 de março de 2019.

<sup>7</sup> BNCC, 2017, p.18-19.

Além da divisão das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, têm-se os objetivos de cada etapa relacionados às competências descritas. Na Educação Infantil existe a organização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, além dos campos de experiências que são o eu, o outro e o nós; o corpo, gestos e movimento; os traços, sons, cores e formas; a oralidade e a escrita; os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No Ensino Fundamental, a estrutura se divide em quatro partes, contemplando áreas do conhecimento, competências específicas de área, componentes curriculares e competências específicas dos componentes, também de acordo com a faixa etária dos anos iniciais e finais, constituindo-se de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Há ainda a explicação de cada conceito, contendo exemplos para situar o leitor quanto à localização dos itens e à forma como estão dispostos. Por competência, a BNCC adota o entendimento dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 32 e 35, onde se lê que, na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017, p.15).

A concepção de habilidades é definida como sendo aquilo que “expressa as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 27). O campo habilidades obedece a uma estrutura seguida de verbo, que explicita o processo cognitivo, o complemento do verbo, indicando o objeto do conhecimento mobilizado, e um modificador do verbo ou do complemento verbal, que dá conta da contextualização ou alguma especificação necessária. Assim, no exemplo, “(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto” (BRASIL, 2017, p. 205), o verbo ‘localizar’ refere-se à habilidade de encontrar algo; ‘informações específicas’ é o objeto a ser encontrado; ‘em texto’ é o local a ser pesquisado.

No início de cada habilidade há um código que ajuda a compreender o referente do item. No caso do exemplo da habilidade “EF06LI09” há pouco mencionada, a sigla EF indica a etapa Ensino Fundamental; o número 06 indica o ano, 6º ano; LI é a sigla indicativa do componente curricular; o número 09 é sequencial, indicando que esta é a nona habilidade descrita.

A primeira etapa apresentada no documento, organizada conforme a estrutura proposta, está relacionada à Educação Infantil, seguida do Ensino Fundamental, contendo a área de Linguagens, com os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e LI; a área de Matemática; a área de Ciências da Natureza, contendo Ciências; a área de Ciências Humanas, com Geografia e História.

## **Orientações norteadoras para o currículo de LI**

Como dito no resumo deste artigo, o documento da BNCC indica a Língua Inglesa como língua adicional obrigatória. Essa informação pode ser percebida na parte do documento em que são apresentadas as competências gerais da BNCC. Nos encaminhamentos sobre as competências específicas de cada componente, é dito que “nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do

componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, **Língua Inglesa**, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização” (BRASIL, p. 26. Grifos nossos).

A Língua Inglesa incluída no currículo da Educação Básica (anos finais) tende a possibilitar que os alunos continuem participando de práticas variadas de linguagem, além daquelas proporcionadas pela Língua Materna. Essas práticas, a serem desenvolvidas com o trabalho com a língua adicional, devem possibilitar a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, além dos conhecimentos acerca dessas linguagens, continuando aquilo que deve ter sido vivenciado nas suas experiências ao longo da Educação Infantil.

As orientações para o currículo de LI apresentam a organização baseada em eixos denominados organizadores. É importante ressaltar que a BNCC não é o currículo, mas um documento norteador para que as escolas construam seus currículos. Ressaltamos, ainda, que o entendimento sobre currículo vai além da definição simples de conteúdos. De acordo com Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012), até o final do século XIX, as definições de currículo referiam-se restritamente à matéria, porém, após esse marco, o significado do termo toma outra proporção, incluindo não apenas o conhecimento escolar, mas também as experiências de aprendizagem. Nesse sentido, notamos que a BNCC traz uma abordagem sobre si mesma aliada ao que as teorias sobre currículo orientam.

Dolz e Schneuwly ([1996] 2010) adotam a noção de currículo em oposição a programa escolar, que supõe um foco mais exclusivo sobre a matéria a ensinar, sendo recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos. Já no currículo, esses mesmos conteúdos disciplinares são definidos em função das capacidades e das experiências necessárias ao aprendiz. Na organização do currículo, é importante que se leve em conta a progressão curricular, isto é, que os elementos que integram o currículo sejam organizados de modo a se perceber que existe um aprofundamento nas capacidades que se pretende desenvolver à medida que as séries vão avançando.

Dolz e Schneuwly ([1996]2010) nos dizem que a organização da progressão curricular não é tarefa fácil. Segundo dizem, é preciso considerar que as decisões relativas à ordem temporal que se deve seguir no ensino situam-se essencialmente em dois níveis, dizendo respeito à divisão dos objetivos gerais entre os diferentes ciclos do ensino obrigatório (progressão interciclos) e à seriação temporal dos objetivos e dos conteúdos disciplinares em cada ciclo (progressão intraciclo). Talvez por conta dessa dificuldade apontada pelos autores é que a BNCC se coloca não como um currículo pronto, mas apenas como um indicativo da forma como os currículos devem/podem ser organizados de acordo com cada realidade.

É possível notar a previsão de progressão nas habilidades em cada ano. Apenas para exemplificar esse fato, observa-se que, no 6º ano, por exemplo, tomando como base a unidade temática interação discursiva no eixo oralidade, tem-se, como objetos do conhecimento, a construção de laços afetivos e convívio social e as funções e uso da LI em sala de aula (*classroom language*). Já neste mesmo item, no 7º ano, acrescenta-se à função e uso da LI na sala de aula o item da convivência e colaboração, associadas a práticas investigativas. No 8º ano, ocorre a inserção no mesmo item de uso de recursos linguísticos e paralinguísticos no contexto oral chegando ao 9º ano, quando o mesmo item prevê a chegada ao nível de recursos de persuasão.

A progressão aparece ainda na descrição da BNCC (BRASIL, 2017, p. 203) quando é descrito que o documento está organizado por eixos, unidades temáticas,

objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens, para facilitar a organização didática dos professores.

Nesse caso, a progressão contida na BNCC demonstra a exigência de aquisição cada vez maior de vocabulário de estruturas da língua, desde a competência oral até a argumentativa, considerando que, ao final do ciclo, o aluno deve ter alcançado a capacidade de fazer escolhas de formalidade, vocabulário e recursos de persuasão, indicando claramente a progressão dos objetos de ensino, em que à medida que as séries vão avançando, novas e mais complexas capacidades vão sendo inseridas.

Dolz e Schneuwly ([1996]2010) afirmam que uma progressão curricular centra-se em conteúdos disciplinares que se supõe que coloquem problemas para os aprendizes de um ciclo, visando à tensão entre as possibilidades internas dos aprendizes e as exigências externas fontes de toda aprendizagem (SCHNEUWLY, 1994; 1995 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY ([1996]2010)).

Assim, a BNCC traz, em seu primeiro eixo organizador, a oralidade, envolvendo a compreensão (ou escuta), e a produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores. O segundo eixo aborda a leitura como prática de linguagem, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão da natureza histórica e cultural de diversos gêneros que circulam na sociedade.

O terceiro eixo considera a escrita sob dois aspectos. Por um lado, assume o ato de escrever a partir da natureza processual e colaborativa, muito associado ao lado decodificador e técnico, mesmo entendendo como um processo de etapas coletivas ou individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores.

Outro aspecto considera a escrita como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, possibilitando aos alunos agir com protagonismo. Essa ideia nos aproxima do conceito de letramento que, segundo Soares (2004), vai além da prática visual da escrita, utilizando-a para diferentes objetivos sociais, como informar ou informar-se, para interagir com outros, para ampliar conhecimentos e usando ainda a escrita para encontrar ou fornecer conhecimentos e informações, indo muito além do simples domínio sobre a técnica de codificar e decodificar (alfabetização).

Sobre o conceito de letramento, cabe ressaltar que a concepção contida na BNCC, no segmento de Língua Inglesa, traz apenas uma aproximação com o termo. Seria, conforme Soares (1998, *apud* ROJO, 2009), a versão fraca de letramento, ou ainda o enfoque autônomo, conforme Street (1993, *apud* ROJO, 2009). A versão fraca refere-se à adaptação do aluno às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita, tendo destreza para aplicar esse uso segundo o momento impõe, mas sem grandes variações. Já o enfoque autônomo de letramento prevê que o contato escolar com a leitura e a escrita faz com que o aluno aprenda gradualmente as habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento, tornando-se, como o próprio termo define, autônomo para algumas práticas de leitura e escrita.

Um avanço importante percebido neste caso é a previsão de letramentos (no plural), visto que possibilita a ampliação da compreensão de que o aluno é o centro do processo de ensino e aprendizagem e que a escola deve ser meio para

construção de identidades fortes. Conforme Soares (1998, *apud* ROJO, 2009), é preciso uma versão forte de letramento, colaborando não apenas com a adaptação da pessoa às exigências sociais, mas favorecendo o resgate da autoestima da pessoa, dando vez e voz aos agentes sociais em sua cultura local, considerando os múltiplos letramentos, valorizados ou não.

No entanto, há a presença da versão forte e do enfoque ideológico<sup>8</sup> de letramento quando ocorre a previsão de que os alunos possam com o uso da LI ter potencializadas as possibilidades de participação e circulação, criando novas possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017, p. 199).

Já no quarto eixo têm-se os conhecimentos linguísticos e gramaticais que se consolidam pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado e articulado às práticas de oralidade, leitura e escrita.

O quinto eixo é um avanço para além dos aspectos meramente comunicativos, pois dedica uma atenção à Dimensão Intercultural, entendendo as culturas, especialmente na sociedade digital contemporânea, como imersas em um contínuo processo de interação e (re)construção. Considera, ainda, que diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais.

A respeito desse aspecto da pluralidade de identidades, ressaltamos que se trata de uma abordagem muito relevante do documento. Ao dizer isso, voltamos a mencionar Rojo (2009), quando a autora coloca que uma das formas de se trabalhar com o ensino de língua numa visão que contemple as necessidades de uma vida cidadã na contemporaneidade é através de uma abordagem multicultural. Para a autora, para se alcançar esse ensino, dentre outras práticas, é preciso

(...) abordar os produtos culturais letrados, tanto da cultura escolar e dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais (ROJO, 2009, p. 120).

As competências específicas da LI para o EF são descritas de forma bastante clara, contemplando dimensões que estão ligadas intrinsecamente com os eixos descritos e também com a capacidade de mobilização de recursos linguísticos e discursivos que o aluno deve desenvolver. Além disso, abrangem o contexto global de inserção da língua e de seus falantes de forma local e mundial.

A mobilização desses recursos atinge um objetivo muito importante da BNCC, que é o de que a LI seja aprendida da mesma forma da língua materna. Para isso, deve-se recorrer a práticas também discursivas e linguísticas, buscando reflexão sobre elas.

---

<sup>8</sup> Segundo Street (1993 *apud* ROJO, 2009), o enfoque ideológico de letramento vê as práticas de letramento indissolavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

## O uso de tecnologias digitais para o ensino de LI previsto na BNCC

Tendo analisado o escopo que constitui a BNCC desde a sua construção, estrutura e conteúdo sobre o ensino de LI, passamos a apresentar de que forma o documento compreende a previsão da associação do processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias digitais. A esse respeito, o texto da BNCC prevê com bastante amplitude o uso de tais recursos para o ensino de inglês no EF.

A palavra tecnologia em uma busca simples por palavra aparece no texto apenas duas vezes, sendo uma delas nas competências específicas de LI para o ensino fundamental, quinto item: “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na LI, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2017, p. 202).

Aparece, ainda, como unidade temática do eixo leitura para o 9º ano, referindo-se ao objeto de conhecimento relacionado às informações em ambientes virtuais (BRASIL, 2017, p. 216).

Porém, apesar de a palavra não aparecer mais vezes, a previsão do uso de tecnologias no texto vai além, sendo estimulado e incentivado amplamente. Ainda nas competências específicas (BRASIL, 2017, p. 202), o segundo item prevê que seja possível o aluno comunicar-se na LI por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

O item refere-se ao uso de diferentes mídias, impressa e digital, modalidade prevista inclusive no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2014<sup>9</sup> para Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol).

Essa abordagem sobre o uso de diferentes mídias nos remete, mais uma vez, a Rojo (2009) em relação às maneiras para um ensino de língua mais abrangente e significativo na contemporaneidade. Para ela, outra forma de se fazer isso é com os letramentos multissemióticos pelo fato de que as múltiplas linguagens e as capacidades exigidas por elas são integrantes dos textos contemporâneos, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. A autora nos diz, ainda, que há um bom tempo o impresso e o papel deixaram de ser a única forma de acesso à informação. Assim, quanto mais múltiplas forem as formas de acesso a essas informações mais necessidade haverá de se inteirar acerca do uso dessas plataformas (analógicas ou digitais), garantidoras desse acesso.

Há ainda menção às práticas de letramento<sup>10</sup> envolvendo o uso da LI associado à prática social dos falantes. A referência surge no contexto das implicações de que o estudo de inglês possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e intercâmbio cultural, científico e acadêmico, abrindo novos percursos de acesso, construção de conhecimento e participação social. Assim, o documento apresenta duas implicações de ensinar inglês com essa finalidade. A primeira é a de que obriga a rever as relações da língua, território e cultura já que os falantes estão

---

<sup>9</sup> Guia PNLD 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico>. Acesso em 10 de ago. 2017.

<sup>10</sup> Segundo Soares (2004, p. 89) letramento considera além das aprendizagens básicas de leitura e escrita, considerando o uso dessas habilidades, conhecimento e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a escrita.

não só nos países onde a LI é oficial. A segunda<sup>11</sup> diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos letramentos, concebida especialmente nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a LI potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual – letramentos multissemióticos). Assim, entende-se que a BNCC leva em consideração os conceitos e práticas de letramento associados às práticas de ensino da LI em meio digital tão comum no meio dos alunos e da sociedade em geral, atualmente, tendo a tecnologia incorporada a atividades diárias, mas que, na escola, ainda não é adequadamente utilizada em seu potencial, não apenas no ensino de LI, mas também dos demais componentes curriculares.

Ainda em suas concepções sobre o eixo da oralidade, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 200) ressalta que, para o trabalho pedagógico, diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, *internet*, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de interação oral em sala de aula. Percebe-se claramente a previsão de que para o processo de ensino e aprendizagem de inglês devem ser utilizados recursos que envolvem tecnologias digitais, ressaltando a importância desses recursos para um ensino mais significativo e cosmopolita, levando-nos a fazer menção, mais uma vez, a Rojo (2009).

O eixo leitura (BRASIL, 2017, p. 200) também apresenta previsão semelhante quando cita que o trabalho com gêneros verbais e híbridos (verbo-visuais, verbo-audiovisuais) pode ser potencializado pelos meios digitais de comunicação, possibilitando vivenciar, de modo significativo e situado, diferentes modos de ler (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.) e diferentes finalidades de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras), fazendo com que o aluno tenha que colocar em uso diferentes capacidades de leitura. Possibilitar o uso de diferentes capacidades de leitura é uma atividade relevante, porque dará ao aluno meios de perceber que a leitura mobiliza capacidades que dependem da situação e das finalidades para as quais a leitura será feita.

No que se refere à oralidade, do 6º ao 9º ano, aparece o texto sobre práticas de compreensão e produção oral de LI, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas (falantes nativos e não nativos, incluída a fala do professor). Aqui há a ressalva para o contexto simulado que pode ser facilitado por recursos digitais, tendo sido também citado nas orientações gerais.

A simulação é um recurso muito importante, relacionando o ensino de LI com outras práticas como a pesquisa analítica na *internet*, resultando em simulações da vida real. De acordo com Dudeney e Hockly (*apud* KURTZ; THIEL, 2010, p. 129), simulações baseadas na *internet* trazem contextos de vida real à sala de aula, ajudando nossos aprendizes a lidar com situações que podem acontecer durante uma viagem ao exterior ou em encontros com outros falantes de inglês. Através das simulações, os alunos se deparam com o “real” via virtual, ‘experimentando’ diferentes lugares, locais, hotéis, ruas, o que desenvolve não só a capacidade linguística do aluno, como também promove o conhecimento cultural.

---

<sup>11</sup> BNCC, 2017, p.199.

A respeito do contexto discursivo a que se refere o documento da BNCC, Dolz e Schneuwly ([1998]2010) nos dizem da importância de aprender a se comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível, fazendo as adequações necessárias. Em se tratando da oralidade, os autores colocam que os lugares sociais de produção são determinantes para contextos bem diferentes. Nesse sentido, dependendo desse contexto, os locutores desempenharão papéis institucionais variados: um destinatário conhecido, ou um público desconhecido e ausente, faz com que a emissão oral seja diferente num e noutro caso.

O contexto tem um valor altíssimo quando se trata de uso da linguagem, seja em língua materna, seja em língua estrangeira. Para Bakhtin/Volochínov ([1929]1981), cada locutor sempre tem o que eles chamam de 'horizonte social', sendo esse horizonte o que vai determinar o modo como aquilo que será dito vai ser construído. A simulação a que o aluno será convidado, segundo a BNCC, fará com que ele fique atento ao horizonte social mencionado pelos autores citados.

Ainda o eixo leitura prevê que as práticas de leitura de textos diversos em LI aconteçam em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou línguas estrangeiras. Aqui a referência aos recursos tecnológicos aparece na sugestão de diferentes suportes e esferas de circulação abrangendo meios digitais e *on-line*.

Como habilidades para o 7º ano, são propostas: identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na *internet*, na televisão, entre outros. E ainda produzir textos de cunho descritivo/narrativo sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e suportes (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

O segundo item prevê que o aluno seja hábil em explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na LI. Nesse caso, além da previsão do uso de *internet*, tem-se a possibilidade de uso de *softwares* específicos para o ensino de inglês. Alguns programas são indicados inclusive no Guia de Tecnologias Educacionais elaborado pelo Ministério da Educação para orientar e sugerir às escolas programas para o ensino de diversos componentes curriculares, inclusive o de inglês.

O Guia foi redigido como complemento de apoio às ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para melhorar a qualidade da educação e auxiliar no processo de gestão educacional no âmbito do uso de tecnologias na educação. O texto do plano é voltado mais para a educação tecnológica e a criação dos institutos específicos dessa modalidade de educação no país. Após o primeiro Guia, em 2008, foram elaboradas outras versões em 2009, 2011/2012 e 2013.

O objetivo do documento é apresentar opções de soluções tecnológicas para a escola em áreas como gestão, ensino e aprendizagem em diversos níveis.

O terceiro item prevê que o aluno alcance a habilidade de produzir textos escritos em LI (histórias em quadrinhos, cartazes, *chats*, blogues, agendas, legendas para fotos/ilustrações, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar. Esta habilidade sugere uso de modalidade de recursos *on-line*, como *chats*<sup>12</sup> e *blogues*<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Chat é um termo da língua inglesa que se pode traduzir como "bate-papo" (conversa).

Nas orientações para o 7º ano, o eixo leitura prevê prática de leitura e pesquisa nos objetos do conhecimento relacionados aos objetivos de leitura e ainda a leitura de textos digitais para estudo. Tais textos digitais são também previstos pelo Programa Nacional do Livro Didático, tendo a ressalva de que devem ir além do livro didático, ou seja, não basta ser o mesmo material impresso e digital, mas que haja outras opções de textos, através de aplicativos, *e-books*<sup>14</sup>, *links*<sup>15</sup>, ou outros.

Como habilidades para o 7º ano, há orientação para que haja identificação do contexto, finalidade, assunto e interlocutores em textos orais presentes no cinema, na *internet*, na televisão, entre outros. E ainda produzir textos de cunho descritivo/narrativo sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado em diferentes modalidades e suportes (linha do tempo/*timelines*, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).

Estas habilidades envolvem o contato e interação com redes sociais na *internet*, contendo termos comuns no meio social digital, como *timeline* e blogues, sendo *timeline* uma linha do tempo em que postagens são compartilhadas com amigos virtuais, revelando muito sobre o usuário, seus gostos e preferências. Esses recursos são muito comuns entre os alunos e professores, porém, muitas vezes, não são utilizados para o aprendizado especificamente. A sugestão da BNCC é a de que os professores possam mediar a construção do conhecimento com ferramentas muito populares entre os alunos, podendo gerar, ainda, meios de engajamento social e desenvolvimento da autonomia e comunicação crítica com pessoas de seu país e de outros países.

Para o 8º ano, há um item sobre as habilidades que prevê que o aluno consiga explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em LI. Ele pode/deve produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*<sup>16</sup>, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

Como último nível dos anos finais do Ensino Fundamental, a orientação para o 9º ano prevê um contato maior com os níveis de vocabulário estrutural da LI e ampliação das capacidades discursivas, como a persuasão e a argumentação, tanto no eixo oral como na escrita. Assim, o contato com o ambiente virtual também está presente. As informações em ambientes virtuais constituem um objeto do conhecimento (BRASIL, 2017, p. 215) na unidade temática sobre práticas de leitura e novas tecnologias, haja vista que esta unidade temática está contida apenas nas orientações para o 9º ano.

Como habilidades a serem desenvolvidas, a BNCC entende que nesse nível o aluno deve ser capaz de explorar ambientes virtuais de informação e socialização (BRASIL, 2017, p. 217), analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas. É explícita a relação entre a autonomia do aluno e sua capacidade de se “mover” nos ambientes digitais, ressaltando o uso de recursos argumentativos e críticos uma vez que, para validar informações veiculadas, o aluno deve ter, além de

---

<sup>13</sup> Blogue é uma página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., geralmente relacionados com uma determinada área de interesse.

<sup>14</sup> E-book: Abreviação do termo inglês *electronic book* e significa livro em formato digital.

<sup>15</sup> Link: é o “endereço” de um documento (ou um recurso) na web

<sup>16</sup> Tweet é o nome utilizado para designar as publicações feitas na rede social do Twitter que tem publicações muito curtas de até 140 caracteres que se acumulam em uma linha do tempo.

conhecimento de mundo e técnico da LI, um contato com a navegação virtual de pesquisa e investigação.

No eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais (BRASIL, 2017, p. 218), na unidade temática de estudo do léxico, pressupõe-se que o aluno faça usos de linguagem em meio digital como o “internetês”. Na perspectiva dos estudos da linguagem, Komesu e Tenani (2009) afirmam que o “internetês” é conhecido como forma grafolinguística que se difundiu em textos como *chats*, *blogs* e demais redes sociais. Seria uma prática de escrita caracterizada pelo registro divergente da norma culta padrão, contendo características como a prática de abreviação, o banimento da acentuação gráfica, o acréscimo ou a repetição de vogais, as modificações do registro gráfico padrão, com troca ou com omissão de letras.

A prática dessa forma de escrever é comum entre os alunos que podem hoje ser considerados tecnológicos, ou nativos digitais<sup>17</sup>, pela imersão nos aparatos da tecnologia em sua vida cotidiana e que muitas vezes a veem fora do contexto de ensino e aprendizagem na escola.

Alguns autores relacionam com o “internetês” o movimento de início da escrita da humanidade. Lajolo (*apud* GOIS, 2005) diz que inventar e alterar linguagens por meio do uso é talvez a mais humana das capacidades. Convencionar abreviações é tão antigo quanto a invenção da escrita.

A BNCC prevê, ainda, no eixo da dimensão intercultural para o 9º ano, que o aluno possa (BRASIL, 2017, p. 219) produzir textos (infográficos, fóruns de discussão *on-line*, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo, local ou global, que revelem posicionamento crítico. Nessa habilidade, aparece outro gênero muito comum no meio digital: os memes<sup>18</sup>.

Orientar para a produção de textos, revelando posicionamento crítico, induzirá à prática do letramento crítico. Rojo (2009) diz ser importante que a escola aborde textos e produtos das diversas mídias e culturas de maneira crítica, desvelando intenções e ideologias, indo além dos conteúdos a respeito do texto, num posicionamento discursivo.

Outro ponto que chama atenção neste tópico é o estímulo ao engajamento crítico e social dos alunos quando é sugerida a participação em fóruns de discussão *on-line* e a produção de textos, como fotorreportagens de interesse coletivo. Tal afirmação manifesta uma característica cada vez mais comum dos jovens: o envolvimento com questões sociais através da *Internet*. Uma observação empírica dá conta de que é muito comum os alunos escreverem suas opiniões nas redes sociais sobre temas diversos, seja a respeito do meio ambiente, política ou eventos sociais locais ou globais. A ocorrência da previsão deste tipo de habilidade na escola contribui para a formação da autonomia crítica dos alunos, a qual será utilizada não apenas em LI.

Ainda no eixo da dimensão intercultural, prevê-se a habilidade (BRASIL, 2017, p. 219) de reconhecer, nos novos gêneros digitais (*blogs*, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.

<sup>17</sup> O conceito de nativos digitais é baseado nos estudos de Prensky (2001), em que o autor dá essa classificação à geração que nasceu com a presença da tecnologia e, portanto, tem contato com o mundo digital desde a infância.

<sup>18</sup> O significado da palavra é um termo grego que significa imitação. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme>. Acesso em: 11 de ago. 2017.

Nesse ponto, percebe-se a ligação do contato dessa habilidade com o “internetês” já citado, quando foi abordada a peculiaridade dessa prática da escrita. A valorização das novas formas de comunicação entre os alunos é uma forma de estimular o contato com as novas maneiras de escrever em LI, ou língua nativa, associando com conteúdos diversos, além de usar o conhecimento de mundo como auxiliador no processo de ensino e aprendizagem.

Além dos gêneros já citados, aparecem como nova forma de escrita os pictogramas, que, segundo Mercado (2010, p. 85), foram o primeiro sistema de comunicação escrita inventado pelo homem, correspondendo a desenhos utilizados para expressar as ações desenvolvidas no dia-a-dia, ou narração de fatos acontecidos. A autora relaciona os pictogramas com os famosos *emoticons*<sup>19</sup>, utilizados como recurso de expressão de emoções além das palavras. O uso de “internetês” pode ser exemplificado na LI como recurso similar ao que ocorre na língua portuguesa, com o exemplo citado por Mercado (2010, p. 90): adr – adress; b4 – before; bc / bcoz – because; gl – good luck; thx – thanks; u – you; ur – you are; x – kiss.

O uso desse tipo de escrita muitas vezes é discutido em detrimento da norma culta ou padrão da língua. Porém, como afirmam Thurlow e Brown (*apud* MERCADO, 2010, p. 91), para se comunicar em ambientes virtuais, o internauta<sup>20</sup> deve dominar a norma padrão da sua língua, pois a recuperação de vogais suprimidas, a substituição de sílabas por números e a leitura de termos homofônicos só pode ser feita por um internauta que tenha intuições linguísticas aguçadas.

Entendemos que o uso desse “internetês” demonstra o uso real de um estilo de linguagem característico de uma esfera de atividade humana. Bakhtin ([1953-54]1979) afirma que cada esfera de atividade humana (lugares sociais por onde passamos) elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por ele de gêneros do discurso. Quando alguém usa a escrita característica da *Internet*, mostra a prática das condições específicas de circulação da língua em uma esfera de atividade humana determinada.

A indicação de vários gêneros para serem trabalhados em sala de aula no ensino de LI é um ponto muito positivo, principalmente por estar associado ao uso de tecnologias digitais, apesar de muitas vezes a sugestão se inserir em um contexto que lembra muito a estrutura de um currículo fragmentado e coloca a LI em uma situação de isolamento dos demais componentes curriculares.

As tecnologias digitais podem ser usadas aliadas a todo o currículo e uma forma de integrá-las seria realizando projetos, por exemplo. Thadei (2013) entende o trabalho com projetos como uma prática em que alunos e professores colocam seu conhecimento e sua bagagem cultural a serviço da resolução de questões que norteiam um processo de investigação, usando, para isso, diferentes fontes de informação e (re)organizando o tempo, espaço e disciplinas/conteúdos, de acordo com as demandas do trabalho. Esta seria uma forma eficaz de contextualizar a LI com outras disciplinas e conteúdos em favor do ensino e aprendizagem dos alunos. Aliada a essa prática, a mediação por tecnologias digitais seria um facilitador no processo.

---

<sup>19</sup> Mercado (2010, p.85-86) afirma que emoticons são caracteres disponíveis no teclado do computador que, dispostos numa certa ordem, representam uma ideia, onde as emoções humanas viram expressões passíveis de serem registradas por meio de um teclado, como no exemplo: :-) que significa “estou contente”.

<sup>20</sup> Usuário que navega na *Internet*.

Práticas como essa, além de estimular alunos e professores no ensino e aprendizagem da LI, fomentariam estratégias como sugeridas no compromisso com a educação integral citado na BNCC:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 17).

Para desenvolver competências como esta, a inserção dos alunos em uma situação curricular com projetos favorece o desenvolvimento da autonomia, dos vários letramentos, sendo um uso com propósito real, possibilitando a tomada de decisões, confrontando soluções, proporcionando meios para conhecer outras culturas, além de um contato intenso com a LI e outros componentes curriculares.

Outro aspecto relevante nessa prática é a mudança da postura pedagógica que, segundo Thadei (2013, p. 09), quando centrada em projetos, abre possibilidades para uma nova lógica no uso do tempo e do espaço escolares, do material didático e paradidático, das diversas fontes de informação e dos recursos materiais e humanos envolvidos na construção do conhecimento.

### **Considerações finais**

Ao analisar a BNCC quanto às orientações de ensino para LI, percebe-se um avanço em muitos aspectos, seja quanto à concepção de ensino, à contextualização linguística e cultural e quanto ao desenvolvimento de capacidades discursivas dos falantes, o que aparece em um contexto muito mais abrangente do que em outros documentos oficiais.

Um fator que contribui para essa visão é a adoção de língua inglesa como língua obrigatória a ser ensinada. Isso faz com que a relevância global da língua seja valorizada, possibilitando às escolas um melhor direcionamento de seus currículos quanto ao ensino de uma língua estrangeira. Nos documentos anteriores, como as escolas podiam optar entre Inglês e Espanhol, por exemplo, as orientações eram muito gerais, tendo em vista a configuração e características diferentes entre a língua estrangeira, bem como sua contextualização global.

É possível verificar a adoção de concepções mais plurais tanto do ponto de vista do currículo, como da prática de letramentos diversos para a formação integral do aluno. A organização e evolução dos conteúdos são percebidas de diversas formas, facilitando a construção de currículos que contenham elementos das culturas locais de cada escola, e ainda promova o intercâmbio cultural e linguístico em ambientes presenciais ou virtuais.

A previsão do uso de tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa foi verificada em diferentes eixos, competências e habilidades na BNCC, demonstrando que as novas formas de interação e comunicação do aluno foram consideradas e valorizadas na construção do documento. A importância da presença da tecnologia no ensino de inglês corrobora o pensamento de autores como Fava (2012, p. 08), quando prevê que, certamente, vivemos a passagem da era das buscas de informação para a era social e participativa da *Internet*.

O uso da *Internet* e das tecnologias digitais não se restringe ao entretenimento ou lazer, mas pode ser usado para facilitar ou mediar o processo de ensino e aprendizagem na escola. De acordo com Kenski (2012, p. 44) “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”.

As reflexões deste texto pretendem girar em torno de questões pertinentes ao ensino e aprendizagem não só de língua inglesa em sala de aula, mas também em outros ambientes, meios e suportes. São pontos a serem considerados do ponto de vista do favorecimento do ensino de língua inglesa associado ao uso de tecnologias digitais, e não apenas em Inglês, mas em todos os componentes curriculares nas escolas de todo o país.

Finalizamos este texto dizendo que a escola deve usar as orientações da BNCC sem deixar de considerar a importância de existir um diálogo multicultural, apresentando não apenas a cultura valorizada, com seus letramentos institucionalizados e valorizados, mas também as culturas populares, admitindo a existência e a relevância das culturas dos alunos e professores (ROJO, 2009).

## Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. (1953-54). **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

BRASIL (SEF/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 29 set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998. 107 p.

BRASIL. 2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 149-185.

FAVA, R. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2. ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

GOIS, A. "Pq jovens tc axim?" **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2404200529.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de "internetês" nos estudos da Linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

KURTZ, F. D.; THIEL, K. C. N. TIC e ensino de línguas: o que dizem professores e alunos. In: MACHADO, G. J. C. (org.). **Educação e ciberespaço**: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010.

LIMA, M. F.; ZANLORENZI, C. M. P.; PINHEIRO, L. R. Currículo: conceituação do termo. In: \_\_\_\_\_. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaber, 2012. p. 21-46.

MERCADO, E. L. O. Internetês na Escola: avanço, retrocesso ou diversidade da língua? In: MACHADO, G. J. C. (org.). **Educação e ciberespaço**: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010.

MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3794.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 26 set. 2018.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4668.pdf>. Acesso em: 29 set. 2018.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2000. p. 27-40.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

THADEI, J. Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade e Transversalidade: conceitos e práticas fundamentais ao currículo contemporâneo. In: BAPTISTA, A. M. H.; FUSARO, M. (org.). **Educação, Interdisciplinaridade e Linguagens**. São Paulo: BT Acadêmica, 2013. p. 121-145.

Enviado em: 01/outubro/2018  
Aprovado em: 03/março/2019