

**A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO DA NOVA BNCC:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO E TECNOLOGIA**

*Adriene Ferreira de Mello* (UNIFSJ)

[adriene.mello@hotmail.com](mailto:adriene.mello@hotmail.com)

*Joane Marieli Pereira Caetano* (UENF)

[joaneiff@gmail.com](mailto:joaneiff@gmail.com)

*Carlos Henrique Medeiros de Souza* (UNIFSJ)

[chmsouza@gmail.com](mailto:chmsouza@gmail.com)

**RESUMO**

A natureza mutante evidenciada no contexto das novas mídias tem gerado expectativa de similar mudança nos caminhos trilhados pela educação no Brasil. Assim, emergem necessidades de letramento, que impulsionaram reformulações da agenda educacional brasileira, dentre elas a revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange à sua abordagem para o ensino. Diante deste cenário, o estudo aqui tecido problematiza o tratamento destinado, pela BNCC, às práticas de leitura e produção de textos multimodais circulados em espaços digitais, com o objetivo de discutir a (in)suficiência teórico-metodológica de tal abordagem. Especificamente, pretende-se traçar um retrospecto histórico da construção do documento, em alusão às suas principais alterações; em seguida, apontar as possíveis contribuições do aprendizado online para formação do aluno; por fim, analisar a nova BNCC sob a perspectiva dos sete conceitos-chave da linguagem online em práticas digitais, teoria proposta por Barton e Lee (2015). Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, cujas técnicas empregadas são a revisão bibliográfica e a análise documental. Como resultados, identificou-se que a linguagem online é bem explorada pelo documento, já que a maior parte dos conceitos analisados são aplicados à maioria das habilidades descritas e relacionadas à competência 7, mas a multimodalidade ainda precisa ser melhor explorada pelo documento, tendo em vista sua importância para a educação contemporânea.

**Palavras-chave:**

**Ensino. Multimodalidade. Tecnologia.**

**1. Introdução**

A educação do século XXI conta com estudantes cada vez mais conectados às mídias digitais, o que impacta fortemente na abordagem do ensino que o professor deve utilizar. Sendo assim, há uma necessidade de orientação para que o docente consiga transformar suas aulas em espaços para formação integral dos indivíduos, pois a recepção do ensino não deve acontecer de forma passiva, sendo o professor o único detentor do conhecimento.

Nessa ótica, pode-se dizer que é fundamental incrementar o processo de ensino–aprendizagem de acordo com as novas circunstâncias, principalmente no que concerne ao ensino de língua, já que para que este continue sendo relevante, as aulas devem “abarcam ampla gama de letramentos, que vão bastante além do *letramento impresso* tradicional” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2015, p. 19) (Grifos dos autores).

Assim, destaca-se a relevância de uma base curricular que esteja atenta às novas demandas da educação e que considere os letramentos diversos, em especial, o letramento digital, pois “ensinar a língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDE-NEY; HOCKLY; PEGRUM, 2015, p. 19) (Grifos dos autores).

Dessa forma, o estudo aqui tecido problematiza o tratamento destinado, pela BNCC, às práticas de leitura e produção de textos multimodais circulados em espaços digitais, com o objetivo de discutir a (in)suficiência teórico-metodológica de tal abordagem.

Especificamente, pretende-se traçar um retrospecto histórico da construção do documento, em alusão às suas principais alterações; em seguida, apontar as possíveis contribuições do aprendizado online para formação do aluno; por fim, analisar a nova BNCC, sob a perspectiva dos sete conceitos-chave da linguagem online em práticas digitais, teoria proposta por Barton e Lee (2015).

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, cujas técnicas empregadas são a revisão bibliográfica e a análise documental.

## **2. BNCC: um documento para a educação do século XXI**

A educação é um dos pilares essenciais para a movimentação da economia de um país e, também, para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária; por isso, investir em educação é uma das prioridades de qualquer governo comprometido com o desenvolvimento do país.

Sob essa perspectiva, alguns marcos legais – como a Constituição de Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que deram origem a vários documentos oficiais da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no período de 1997 a 2013 – priorizaram o desenvolvimento de uma e-

ducação nesses moldes para o Brasil, uma vez que indicaram a necessidade de criação de uma BNCC.

Denota-se, assim, a importância desse documento

(...) de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7)

No entanto, apesar da relevância da BNCC para a promoção de melhorias na educação em âmbito nacional, chegar à versão final de tal documento foi uma tarefa difícil, tendo em vista que muitas mudanças, em muitas áreas, eram necessárias para reverter o quadro de desigualdade educacional que paira sobre a sociedade.

No que tange ao Ensino Médio (EM), o direcionamento curricular precisou ser ainda mais cauteloso, já que, em 2016, quando o texto da BNCC para toda a Educação Básica estava em sua segunda versão, aconteceu a reforma do Ensino Médio, que modificou toda a estrutura dessa etapa.

Dessa maneira, a BNCC foi apresentada em três versões: a primeira, em 2015, que passou por uma consulta pública na plataforma *online*, de modo que toda a sociedade pudesse contribuir para a formulação desse documento; a segunda, em 2016, que foi redigida a partir das contribuições da consulta pública; e, por fim, em 2017, saiu a primeira parte da versão final, destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, para, posteriormente, em 2018, ser homologada toda a base, incluindo a parte do Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE, 2019).

A fim de seguir o propósito democrático em que se instituiu a construção da BNCC, após a redação da primeira versão do texto, muitos pareceres foram oferecidos por educadores de todas as áreas com intuito de construir uma BNCC que realmente atendesse às necessidades atuais da educação brasileira. Tais pareceres denunciaram a imaturidade do documento a princípio, cujos objetivos não estavam em consonância com os documentos que antecederam sua criação.

Assim, como o direcionamento deste trabalho é dado ao ensino de LP, torna-se necessário discutir as principais críticas feitas às duas primeiras versões do documento, para verificar, posteriormente, quais são as principais orientações para esse campo de estudos na versão final. Para

este trabalho, foram selecionados os pareceres de Bagno, Possenti, Costa-Hübes e Guimarães, especialistas na disciplina de LP.

A crítica de Bagno (2016) concentra-se na ênfase que o documento confere ao ensino de teorias de gênero, do texto e do discurso, relegando a segundo plano o ensino de conhecimentos linguísticos e a reflexão sobre a língua como um sistema. Segundo o autor, os elaboradores da BNCC procuraram contemplar novas teorias linguísticas importantes para o ensino de LP, mas deixaram a desejar no que toca ao ensino de aspectos linguísticos, o que pode ser prejudicial, na medida em que “sem a inclusão [...] de conteúdos linguísticos explícitos e sistematicamente ensinados, a prática docente [...] vai recorrer ao ensino transmissivo da tradição gramatical normativo-prescritiva” (BAGNO, 2016, p. 4), como costuma ocorrer, frequentemente, na elaboração de livros didáticos, que não conseguem associar as novas concepções sobre o ensino de LP à prática da Análise Linguística, proposta por Geraldí (2011) e indicada pelos PCN (BRASIL, 2000).

De fato, a problemática do ensino de LP está centrada, explicitamente, na dificuldade encontrada pelos professores de entender as orientações dos documentos oficiais: ensinar ou não a Gramática Tradicional (GT)? Se sim, de que forma? Se não, o que substituirá? Assim, instaura-se sobre as aulas de português uma confusão com referência a esse aspecto, tendo em vista que estudos, como o de Leal, Brandão e Silva (2016), demonstram que, tendo como base o discurso atual sobre o ensino de gramática como algo associado ao tradicionalismo, os professores estão buscando um afastamento dos conteúdos linguísticos, com o objetivo de não serem reconhecidos como tradicionalistas.

Essa confusão presente, até mesmo, em um documento criado para nortear o ensino no Brasil denota a importância de mais aprofundamento em estudos que expliquem como, exatamente, devem ser contemplados os conteúdos linguísticos nas aulas de português, já que apenas dizer que o texto é o objeto de estudo não é suficiente.

Nessa mesma perspectiva, Guimarães considera que o eixo de análise linguística explicitado pelo documento

(...) é bastante complexo por si só e, na ausência de uma explicitação clara de que tipo de análise está sendo proposto, continuará ser uma caixa preta para o professor. Fica mais confuso ainda quando passa dos elementos constitutivos da textualidade (p. 38) para as categorias gramaticais (p.39), momento em que é apresentado um viés da gramática tradicional. (GUIMARÃES, 2016, p. 6)

Em consonância, Possenti (2016) também critica a pouca relevância dada ao eixo Análise Linguística no documento, destacando que essa deveria ser uma das questões cruciais de toda a proposta para o currículo de LP, uma vez que se não compreender o tratamento que deve ser dado ao texto como objeto para reflexões sobre a língua, o professor continuará a utilizar o texto como pretexto, ou seja, como base para questões que se pautam na Gramática Tradicional.

Apesar das críticas se concentrarem no tratamento conferido aos aspectos linguísticos, a parte do documento que trata do estudo de gêneros textuais também está passível de críticas. Segundo Guimarães (2016), quando os estudos da linguagem começaram a se ancorar no texto como unidade central da comunicação e a se voltar para a observação dos discursos distintos que podiam ser explorados a partir dos gêneros de caráter textual ou discursivo, o ensino de LP deveria ir além do conhecimento de gramática da língua, desenvolvendo a capacidade de reflexão, dentre outros aspectos, sobre a utilização da língua como instrumento de interação.

No entanto, alguns objetivos elucidados na primeira versão da BNCC mostraram a dificuldade de fazer valer essa teoria, já que, muitas vezes, a maneira de organizar o texto apontou para uma regressão na concepção do ensino com base nos textos, enfatizando os tipos e não os gêneros textuais. Sobre esse aspecto, Costa-Hübes (2015) afirma que o documento, em alguns momentos, perde o foco em considerar diferentes práticas de letramento essenciais à formação do sujeito e os objetivos passam “a contemplar a tipologia textual como o elemento essencial na condução do conteúdo a ser explorado” (COSTA-HÜBES, 2015, p. 26). A autora ainda sinaliza que

(...) se já avançamos para a perspectiva do trabalho com os gêneros na escola, entendo que devemos manter essa opção, uma vez que ela atende aos propósitos sociais e discursivos da linguagem. Focar na tipologia, significa regredir para o texto como objeto de ensino, focando prioritariamente em sua tipologia. (COSTA-HÜBES, 2015, p. 8)

Nessa ótica, diante de todas as considerações dos especialistas sobre as versões iniciais da BNCC, é possível compreender que a maioria das teorias advindas dos novos estudos sobre a linguagem não estavam bem consolidadas e, por essa razão, precisavam passar pelo crivo dos professores e especialistas para chegarem até a sala de aula, lugar onde o resultado de tanto trabalho pode ser verificado.

Destaca-se, porém, que apesar da maior parte do documento precisar de uma revisão, algumas teorias contempladas demonstraram o em-

penho dos elaboradores em seguir as novas teorias da linguagem para se adequar ao contexto de mudanças e inovações do século XXI, como é o caso dos gêneros multimodais, enfatizados entre os objetivos para o eixo de trabalho com leitura e escrita.

Sendo assim, este trabalho, a partir deste ponto, terá como foco avaliar a concepção adotada pelo documento ao tratar da leitura e da produção de textos multimodais, teoria inovadora para o ensino a partir dos gêneros que ganha uma centralidade nas primeiras versões da BNCC e, como ressalta Costa-Hübes (2015), merece importância, visto que os gêneros multimodais estão constantemente presentes em nosso cotidiano. No entanto, antes de se analisar o foco dado a esses aspectos na versão final da BNCC, à título de explicação, a próxima seção apresentará a teoria em torno dessa concepção de gênero.

### **3. Práticas de linguagem online: a importância da multimodalidade**

As discussões sobre a importância de preparar o aluno para viver em uma sociedade tecnológica não são novas. Pelo contrário, desde o início do século XXI, com a criação dos PCN, é que se discute a nova perspectiva de ensino que deve ser assumida pelos docentes em sala de aula.

No entanto, no que toca ao ensino de língua, esses debates ainda precisam existir, pois há uma predileção ao ensino da modalidade escrita em detrimento das demais, conforme sinaliza a própria BNCC (2018), o que coloca os letramentos digitais ou os multiletramentos em segundo plano:

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 487)

Pode-se interpretar, a partir dessa colocação, que apesar da tecnologia estar influenciando fortemente o ensino de língua, a palavra escrita continua sendo objeto de ensino, pois “a *internet* e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na *internet* a escrita continua essencial” (MARCUSCHI, 2008, p. 43).

Porém, nota-se que já há uma sinalização nos documentos oficiais, como a BNCC, para a promoção de habilidades próprias do século

XXI, em que a centralidade está na “capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais*” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2015, p. 19, grifos dos autores). Nesse viés, é preciso que se considere que as formas de interação entre os homens estão mudando, influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico e que “a noção de letramento abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p. 138). Tais concepções fazem surgir discussões sobre o fenômeno da multimodalidade, foco deste trabalho. De acordo com Dionísio (2011, p. 39):

Na sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados.

Assim, pode-se dizer que novas formas de apresentação de um texto surgem no contexto digital, pois, conforme aponta Marcuschi (2008, p. 199), “do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio”.

Ainda que as práticas escritas tenham centralidade no contexto digital, percebe-se que o letramento digital se difere muito do letramento impresso, na medida em que permite um trabalho diferenciado com relação à multimodalidade. O fato é que “com o impresso tradicional, o leitor tem escasso controle sobre o layout ou fontes. No entanto, quando se trata de multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para alguém produzir textos multimodais” (BARTON; LEE, 2015, p. 47).

Acerca dos benefícios da multimodalidade na tela, Barton e Lee (2015, p. 48) afirmam que o modal na web 2.0 redefine a noção de autoria, “já que o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários”. Essa interação possibilita não só um diferente olhar acerca do trabalho em grupo, da aceitabilidade de opiniões distintas e da produção textual nos ambientes midiáticos, mas também contribui para que novas leituras e interpretações sejam feitas por diversas pessoas acerca de um mesmo texto.

No ambiente virtual, em que a multimodalidade está constante-

mente inserida, as interações entre usuários podem desenvolver diferentes caminhos para a leitura, pois a partir de ponto de partida que se escolhe para explorar uma tela da web, o sentido extraído também poderá ser modificado (BARTON; LEE, 2015).

Com relação à metodologia da multimodalidade, Dionisio (2015, p. 149) sinaliza que, apesar da maioria dos professores estarem cientes de que imagens ajudam a aprendizagem, ainda não há uma conexão estreita entre a palavra e a imagem veiculada nos manuais didáticos, o que leva à necessidade de um intercâmbio entre “a teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal”.

Dessa maneira, ressalta-se a importância deste trabalho, que busca verificar como o documento norteador mais atualizado da educação brasileira trata a multimodalidade no contexto midiático, fenômeno essencial para se compreender como as práticas escritas se desenvolvem nos ambientes digitais.

#### **4. Análise da bncc**

A partir de todas as considerações realizadas acerca da construção metodológica da BNCC e das práticas de leitura e produção de textos multimodais, esta seção apresentará a forma como a análise documental da base curricular se desenvolveu, sob a ótica dos sete conceitos-chave determinantes para examinar a forma como as pessoas usam a linguagem online em práticas digitais, teoria proposta por Barton e Lee (2015).

Para isso, desenvolveu-se a análise de um recorte da BNCC, em que se considerou: as habilidades da competência específica 7 de LP e as habilidades específicas para todos os campos de atuação social que a BNCC afirma estarem atendendo à competência 7. Decidiu-se por fazer um recorte em torno das habilidades relacionadas à competência 7, pois essa foi a que se mostrou mais relevante a este estudo, na medida em que todos os seus apontamentos partem das práticas de escrita e leitura nos ambientes digitais. Os quadros a seguir sistematizam a análise realizada, para que, posteriormente, se compreendam as discussões que serão tecidas.

**Quadro 1:** Conceitos da linguagem *online* e a competência específica 7 de LP

<p><b>Competência 7:</b> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a</p>
--

aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).	
<b>HABILIDADES</b>	<b>CONCEITOS-CHAVE</b>
<i>(EM13LGG701)</i> <i>Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER NUM MUNDO SOCIAL- MENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES.
<i>(EM13LGG702)</i> <i>Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER NUM MUNDO SOCIAL- MENTE MEDIADO; POSTURA; AFINIDADES.
<i>(EM13LGG703)</i> <i>Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.</i>	PRÁTICAS; ESCREVER NUM MUNDO SOCIAL- MENTE MEDIADO; VIRTUALIDADES; MULTIMODALIDADE.
<i>(EM13LGG704)</i> <i>Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.</i>	VIRTUALIDADES.

Fonte: criado pelos autores

**Quadro 2:** Conceitos da linguagem *online* nos campos de atuação social

<b>Todos os campos de atuação social</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>CONCEITOS-CHAVE</b>
<i>(EM13LP11)</i> <i>Fazer curadoria de informação, tendo em vista diferentes propósitos e projetos discursivos.</i>	ESCREVER EM UM MUNDO TEXTU- ALMENTE MEDIADO;  VIRTUALIDADES.
<i>(EM13LP12)</i> <i>Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de for-</i>	ESCREVER EM UM MUNDO TEXTU- ALMENTE MEDIADO;  VIRTUALIDADES;

<p><i>ma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.</i></p>	<p>POSTURA.</p>
<p><i>(EM13LP17)</i>  <i>Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.</i></p>	<p>PRÁTICAS;                  ESCREVER EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO;                  VIRTUALIDADES;                  MULTIMODALIDADE.</p>
<p><i>(EM13LP18)</i>  <i>Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos</i></p>	<p>PRÁTICAS;                  ESCREVER EM UM MUNDO TEXTUALMENTE MEDIADO;                  VIRTUALIDADES;                  MULTIMODALIDADE.</p>

Fonte: criado pelos autores.

No que toca à divisão da área de LP na BNCC, cabe destacar que o documento é dividido em competências específicas e suas habilidades, cujas competências se relacionam aos seguintes campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. O documento sinaliza a qual competência específica cada habilidade dos campos de atuação está relacionada.

No entanto, o olhar crítico que foi lançado sobre as habilidades do componente LP na BNCC pode constatar que, em alguns momentos, o documento aponta equivocadamente a relação entre a competência específica e as habilidades referidas, principalmente quando se delimita o campo de atuação. Isto se evidencia na habilidade EM13LP19, cuja orientação é fornecer subsídios para que o aluno possa:

Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mes-

mo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos. (BRASIL, 2018, p. 511)

Apesar dessa habilidade estar intimamente relacionada à competência específica 7, que trata das práticas de linguagem do mundo digital e, conseqüentemente, da abordagem dos gêneros digitais e da multimodalidade, a BNCC afirma que ela só está fazendo referência à competência 3, o que pode se configurar como um equívoco. Assim, para que o estudo não fosse comprometido por tais incoerências, a análise terá como foco apenas as habilidades relacionadas à competência específica 7, que fazem parte de todos os campos de atuação social.

A BNCC, logo na apresentação dos conteúdos de LP para o Ensino Médio, menciona a necessidade de exploração das diversas linguagens, a fim de desenvolver reflexões que envolvam “análise de elementos discursivos, composicionais e formais dos enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486). O documento enfatiza, ainda, que essa necessidade é motivada pela forma híbrida e multissemiótica em que os textos se organizam, o que pode ser denominado *fenômeno da multimodalidade*.

Sendo assim, toda a incidência de apontamentos que tratam de análise semiótica foi considerada como alusões à teoria da multimodalidade, tendo em vista que é esse direcionamento que a BNCC fornece. Partiu-se, então, dessa sinalização e da teoria de Barton e Lee (2015), para verificar se o documento está, de fato, indicando um ensino efetivo com textos de caráter multimodal no estímulo a práticas digitais.

Com relação ao conceito *prática*, que envolve todas as atividades sociais que são mediadas pela produção de textos orais ou escritos, Barton e Lee (2015) consideram que estas estão cada vez mais presentes na esfera *online* e, assim, desenvolver as competências necessárias para o efetivo uso das novas ferramentas de produção discursiva é tarefa da escola. Seguindo essa perspectiva, a BNCC aponta a importância de

(...) propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a[s] práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. 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. 487)

Relevante destacar que o documento afirma ser, também, de ex-

tema importância considerar as novas práticas sociais de linguagem, ainda que se mantenha a centralidade da educação escolar na “palavra escrita” (BRASIL, 2018). Tal concepção está em consonância com o que dizem Barton e Lee (2015, p. 43) ao sinalizarem que “textos são centrais para o mundo *online*” e que estes estão “sendo constantemente escritos”, ou seja, apesar de estarem situados em novas mídias, o que permite transformação constante, a modalidade escrita é a que prevalece nos textos.

Assim, vale frisar que essa noção de práticas de linguagem *online* está intimamente relacionada ao que seria *escrever num mundo social textualmente mediado*, em que os “textos são centrais na interação social, e grande parte da linguagem falada é executada no contexto da linguagem escrita e a leva muito em conta” (BARTON; LEE, 2015, p. 44).

Dessa maneira, a BNCC direciona o professor especificamente para esses dois conceitos-chave ou para pelo menos um deles em todas as habilidades analisadas, com exceção da habilidade EM13LGG704, o que demonstra atualização do documento em favor de promover práticas de escrita específicas para o mundo globalizado.

O conceito de *virtualidades* também é essencial para um trabalho com escrita digital, tendo em vista que se relaciona com “as possibilidades e restrições de ações que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação” (BARTON; LEE, 2015, p. 44), ou seja, um ambiente criado para determinada função comunicativa pode ganhar novas utilidades.

Nessa ótica, habilidades que incentivem a criatividade dos alunos para dar novas virtualidades a ferramentas já existentes são de suma importância, e a BNCC propõem orientações nessa seara em todas as habilidades analisadas, exceto na habilidade EM13LGG702, o que demonstra o comprometimento do documento em favorecer essa proatividade dos alunos para o uso tecnológico.

Por outro lado, no que concerne à *multimodalidade*, foco deste trabalho, as análises demonstraram uma defasagem de habilidades que indicam uma mistura de linguagens com o objetivo de promover diferentes sentidos em um texto. Apenas as habilidades (EM13LGG703), (EM13LP17) e (EM13LP18) apresentam orientações específicas para utilização de diferentes linguagens, suportes digitais ou softwares. Sendo assim, pode-se dizer que, diante dos outros conceitos, é deficiente o trabalho com a multimodalidade na BNCC, pelo menos no que se pode analisar das habilidades que tratam com mais ênfase da linguagem digital.

Outro conceito-chave determinante para o reconhecimento do aluno como parte de uma sociedade tecnológica é o de *postura*, que pode ser definido como “um posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido” (BARTON; LEE, 2015, p. 49). Sendo assim, trata-se de fornecer meios para que o aluno reconheça a posição dos interlocutores nos discursos dos meios digitais, bem como o impacto das TDIC nas novas formas de se comunicar, conforme as habilidades EM13LGG702 e EM13LP12 consideram.

Por fim, o conceito de *afinidades* (importante para a compreensão de fenômenos como a variação linguística nos contextos digitais, pois trata da forma como as pessoas usam a linguagem para interagir umas com as outras, o que pode provocar o desenvolvimento de usos específicos da língua) não é bem explorado pela BNCC, tendo em vista que só aparece relacionado a uma habilidade: EM13LGG702.

No entanto, apesar de não ser consistente, o conceito de afinidades é, pelo menos, apontado por uma das habilidades, o que já não acontece com o conceito de *globalização*, que faz referência às mudanças tecnológicas em nível global e seus impactos na linguagem e nas práticas comunicativas. Assim, é de extrema importância, ao se considerar o meio digital, propor habilidades que explorem as práticas de linguagem locais e globais, o que se apresenta como uma lacuna da BNCC.

Evidentemente, assim como já fora mencionado, essas sinalizações devem estar contidas em habilidades de outras competências específicas, mas, no que toca à competência específica que mais se volta à linguagem no mundo digital, esse conceito não pode ser identificado.

## **5. Conclusão**

Diante de todas as análises realizadas sob a ótica dos conceitos-chave para análise da linguagem online, propostos por Barton e Lee (2015), pode-se dizer que, dentre todos os conceitos, o trabalho com a multimodalidade na BNCC é deficiente, pelo menos no que se pode analisar das habilidades que tratam com mais ênfase da linguagem digital. Destaca-se que, de forma geral, a linguagem online é bem explorada pelo documento, já que a maior parte dos conceitos analisados são aplicados à maioria das habilidades descritas e relacionadas à competência 7.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2. versão revista. MEC: 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 25 fev. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC: 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em 25 fev. 2019.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECKZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *A construção da BNCC*. 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>. Acesso em 25 fev. 2019.