



GÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS NA BNCC: OSCILAÇÕES ENTRE UMA ABORDAGEM NEOLIBERAL E UMA VISÃO CRÍTICA

MULTIMODAL DIGITAL GENRES AT BNCC: OSCILLATIONS BETWEEN A NEOLIBERAL APPROACH AND A CRITICAL VIEW

Peterson José de Oliveira*

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

 <https://orcid.org/0000-0002-8367-585X>

oliveirapeterson591@gmail.com



www.revistafenix.pro.br

RESUMO: Nesse trabalho questionamos o alcance crítico da abordagem dos gêneros digitais multimodais na BNCC, área de Língua Portuguesa a partir da crítica ao *solucionismo* tecnológico, Morozov (2018) e Bridle (2019) e ao neoliberalismo na educação em Laval (2019). Nossa hipótese é que a BNCC traz uma visão instrumental, pragmática e neoliberal de ensino-aprendizagem, pretensamente inovadora, mas que acaba por reafirmar o conservadorismo e a submissão a um modelo de escola pouco emancipador.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Gêneros digitais; Neoliberalismo.

ABSTRACT: In this paper, we question the critical scope of the approach of multimodal digital genres at BNCC, in the Portuguese language area, based on the criticism of technological solutions, Morozov (2018) and Bridle (2019) and neo-liberalism in education in Laval (2019). Our hypothesis is that BNCC brings an instrumental, pragmatic and neoliberal view of teaching and learning, which is supposed to be innovative, but which ends up reaffirming conservatism and submission to a little emancipatory school model.

KEYWORDS: BNCC; Digital genres; Neoliberalism.

* Possui graduação em Licenciatura em Língua e Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Em 2010, iniciou curso de Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Participa do GELS -Grupo de Estudos em Linguística e Subjetividade na UFU. Desde 2016 é professor-assistente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

A BNCC

Antes mesmo de colocarmos as questões que nos mobilizam neste trabalho, consideramos oportuno referir-nos a alguns elementos constitutivos da nova Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental, em especial, da área da Língua Portuguesa. Essa área, como sabemos, ocupa na estrutura da BNCC o lugar de um componente da grande área de Linguagens (Educação Física, Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Após a abordagem das competências gerais da grande área das Linguagens, passa-se a tratar especificamente da Língua Portuguesa.

O que é notável é o fato de que, na BNCC, a apresentação do componente Língua Portuguesa, já no seu primeiro parágrafo, inicia-se com reflexões teórico-metodológicas sobre as novas práticas de linguagem ou novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Assim, antes mesmo de se falar sobre os gêneros impressos e sobre as práticas tradicionais de linguagem, os autores manifestam a preocupação em “atualizar o componente” curricular em relação às novas pesquisas sobre essas práticas de linguagem advindas das TDICs (BRASIL, 2017, p. 67). Não se pode desconsiderar o fato de que o primeiro parágrafo relativo a esse componente curricular já se inicie com uma preocupação fundamental que assedia a Escola Pública já há algum tempo: a ideia de inovação (“atualização”) vinculada ao dito “universo digital” quase em relação sinonímica. Sempre que se fala em inovação em educação, as tecnologias digitais aparecem como exemplo ou até mesmo como “exigência” para que a educação seja vista como inovadora ou atualizada.

Levando em consideração tal proeminência dada ao digital no componente Língua Portuguesa da BNCC, buscaremos refletir a respeito de algumas implicações em se assumir tal perspectiva que, por mais bem intencionada que esteja em “instrumentalizar” nossos estudantes nessas novas tecnologias, produz como consequência um assujeitamento acrítico a demandas muito mais ligadas às pautas de uma educação neoliberal do que aquela propalada em várias partes do documento, que fala muito em participação democrática, cidadania, respeito à diversidade etc.

Nossa hipótese é de que a ênfase numa noção predominantemente instrumental de letramento (ou alfabetização) digital, pela BNCC – Língua Portuguesa, produz uma espécie de *deriva* curricular ideológica, na qual professores e alunos abrem mão de questionar essa “necessidade autoevidente”, qual seja, a de estarem a par de todos *apps*, *softwares*, *gadgets* que são lançados no mercado mas que, na maior parte das vezes,

redesenham para pior as relações humanas, de trabalho, com a natureza e o contato e a comunicação éticos¹. Ao acatar – e promover – uma noção específica de “sociedade digital”, os autores da BNCC acabam por diluir, e por vezes até mesmo anular, todos os efeitos supostamente emancipatórios do domínio técnico de tais gêneros digitais. Tratar o chamado “universo digital” como neutro e separado das contradições do neoliberalismo aplicado à esfera escolar, ameaça qualquer projeto de educação que se queira verdadeiramente emancipatório. Para fundamentar nossa argumentação, passaremos por algumas ideias apresentadas por Morozov (2018), Carr (2011), Laval (2019), Bridle (2019). Ao tratarmos da questão da multimodalidade, trouxemos o aparato teórico-metodológico apontado em Rodrigues (2005) e Rojo e Moura (2012).

A BNCC (O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA) E AS TDICs²

Como já apontamos brevemente na introdução, os autores do documento normativo oficial iniciam sua justificativa teórico-metodológica pela referência às TDICs e retomam a necessidade de lidar com tais tecnologias. Isso após dois meros parágrafos em que tratam da consonância com os documentos oficiais anteriores, a respeito de noções como gêneros discursivos e práticas de linguagem, e, por fim, enfatizam a centralidade do texto e de uma abordagem discursivo-enunciativa como parâmetros do componente Língua Portuguesa.

Nessa parte do documento há uma justificativa teórica, ética, metodológica e até mesmo *política* da necessidade de se defender a aprendizagem dessas práticas de linguagem ancoradas no digital. Quando os autores se debruçam sobre o detalhamento dos objetos do conhecimento e das habilidades de cada ano do ensino fundamental, o tom instrumental assume o primeiro plano, pois para esse se pretende oferecer um olhar mais “pragmático”: quais gêneros podem ser trabalhados³; a que elementos composicionais os professores podem/devem se ater e quais elementos linguístico-semióticos nesses gêneros devem ser destacados. Desse modo, neste trabalho, iremos nos debruçar especialmente nas partes do documento relativas ao componente Língua Portuguesa que fazem uma justificativa e um

¹ Morozov chama essa deterioração das condições de trabalho de *uberização*. Comentaremos esse aspecto com mais detalhe nos tópicos a seguir.

² Gostaríamos de destacar que nossas análises da BNCC se restringem ao componente curricular Língua Portuguesa, Ensino Fundamental II.

³ Vale lembrar que a BNCC não é um currículo unificado e em vários momentos alerta para a necessidade de cada escola levar em consideração seu público, sua região, suas especificidades socioculturais e econômicas. Os autores não pretendem elencar uma lista de gêneros – digitais ou não – obrigatórios.

resumo de suas perspectivas teórico-metodológicas. Para tanto, faremos considerações críticas a respeito de duas partes do documento: os tópicos 4.1.1 (Língua Portuguesa) e 4.1.1.2 (Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades), sendo que neste último apenas nos deteremos nas partes iniciais que trazem um resumo do tópico (BRASIL, 2017, p. 136-139).

Nas páginas 67-69 do tópico 4.1.1 é que encontramos a defesa mais enfática de um ensino que dá destaque às TDICs. É nesse momento também que os autores muitas vezes resvalam para noções já fortemente afetadas por certa discursividade apologética e acrítica da tecnologia digital, como podemos observar no seguinte trecho:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, 68)

É possível identificar, no trecho, uma espécie de visão socioeconômica um tanto quanto idealizada na expressão “acessíveis a qualquer um”, uma asserção chocante se pensarmos que vivemos numa sociedade que ainda não universalizou o serviço de água e esgoto e na qual uma parcela considerável das crianças vai à escola principalmente pela merenda, que é, na maioria das vezes, a melhor refeição que fazem. Essa visão já aponta para uma adesão às noções de *inovação* ou *atualização*, que se materializariam no digital e obrigaria professores de Língua Portuguesa a aceitar o que já está aí, dado já ter se constituído discursivamente como uma realidade social posta e inescapável.

Para nós, tal fato carrega os anseios contraditórios e as pressões sociopolíticas a que estão submetidos os educadores na atualidade: de um lado, são instruídos a incorporarem tais inovações pelo seu caráter “democrático”, e devem oferecer uma “formação” em práticas de linguagem que, por serem disseminadas entre grande parte da população, devem ser objeto de ensino sistematizado na aula de Língua Portuguesa. De outro lado, há também uma espécie de pressão em se alinhar ao discurso da educação neoliberal: flexível à mudança constante, criativa, inovadora etc. Nesse sentido, Christian Laval (2019) faz um estudo bastante minucioso a respeito do avanço do pensamento econômico neoliberal sobre o campo da educação e nele traça um detalhado histórico de uma certa discursividade neoliberal que já começa a reivindicar hegemonia nas práticas políticas a partir da década 1980, em especial nos EUA, Grã-Bretanha e França;

discursividade que já avança, por sua vez, sobre os objetivos da escola pública. A definição do autor, mesmo sucinta, traz o elemento fundamental do que também consideraremos escola neoliberal:

Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. (LAVAL, 2019, p. 17)

Tal modelo de sociedade é fundamentado nas qualidades do *empreendedor*, que passa a ser o modelo das qualidades que todo cidadão (e, portanto, devem ser ensinadas na escola) deve adquirir. Segundo o autor, tal concepção aparece nos documentos da OCDE, da Comunidade Europeia, entre outros⁴, quando esses documentos, que pretendem nortear as diretrizes da educação, introduzem as noções de *competências* e *habilidades* – ao invés da ideia mais filosófica de *conhecimento* – como balizas para a construção de currículos escolares. Neles também há um destaque à questão da *flexibilidade* da escola e da educação: a flexibilidade dos currículos e a fomentação da habilidade de adaptabilidade a um mercado de trabalho que se dilui rapidamente. Tal doutrina filosófico-pedagógico-política reverbera no Brasil já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990, que organizam os conteúdos a partir dessas novidades – competências e habilidades – em que tão importante é *saber fazer* quanto apenas *saber*. Desde então, nessa esteira são elaborados os documentos oficiais da educação brasileira a partir de meados da década de 1990, que almejam preparar o estudante para o novo mercado de relações trabalhistas, para as novas condições de insegurança econômica, advindas de um conjunto de medidas de desestabilização da força de trabalho com a manutenção de níveis de desemprego na casa dos dois dígitos, da precarização das leis trabalhistas e do enfraquecimento dos sindicatos (processo já adiantado nos países do centro do capitalismo mundial, mas que no Brasil tem a sua conclusão na última reforma trabalhista de 2019).

Apesar de todo um discurso de formação crítica para a cidadania e participação na vida pública, a doutrina que orienta – e orientará – a construção dos currículos brasileiros assim como o modo de se pensar a escola não conseguirão sair dessa jaula econômica em que se colocaram seus idealizadores. A ambivalência dos documentos, em especial quando tratam dos chamados gêneros multimodais e digitais, pode ser vista como o resultado de

⁴ Ver Laval (2019, p. 19 e 41), em que o autor mostra algumas diretrizes desses documentos.

uma tentativa de conciliar uma noção emancipadora de educação e, ao mesmo tempo, precisar assumir a perspectiva de que a educação passou a ser vista como um bem privado, um capital que o cidadão acumula durante sua formação e que é seu, individual, e será usado na luta por uma colocação no mercado de trabalho. Desse modo, argumentam os autores dos documentos, se não ensinamos os estudantes a usarem essas “ferramentas”, estes ficarão defasados e em desvantagem no mercado de trabalho. Sem dizer que, caso nos recusemos a embarcar no solucionismo⁵ tecnológico, nós educadores seremos vistos como “dinossauros” que não querem ou não conseguem atingir esse momento tão alvissareiro da civilização digital. E aí justificamos as críticas de que somos professores ultrapassados, que repetem uma escola do século XIX, no mínimo, e que não estão à altura da tarefa de educar “nativos digitais”.

A BNCC⁶ nos parece atravessada por essa dupla inscrição em discursividades contraditórias do ponto de vista ideológico: com um movimento, defende a adesão ao solucionismo digital, e com outro, a emancipação crítica. Logo após o trecho que comentamos, no mesmo parágrafo, encontramos uma defesa do viés crítico e emancipatório da abordagem das TDICs:



Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. (BRASIL, 2017, p. 68)

A partir desse trecho e em mais três parágrafos seguintes, os autores discorrem especificamente sobre o universo das práticas de linguagem digitais, quando procuram ressaltar o aspecto não apenas *instrumental* da aprendizagem dessas práticas, mostrando que tal letramento “técnico” não é suficiente: é preciso, ainda, tomar cuidado para o uso *ético* desses gêneros e ferramentas digitais, para que não veiculemos discursos de ódio, *fake news*, etc. Nesses trechos, a expressão-chave seria a palavra *crítica*: lidar de forma *crítica* com os conteúdos da internet, fazer o que chamam de curadoria cuidadosa do que se lê, produz e comenta na rede. Além disso, há referência à quantidade de informação e, portanto, à necessidade de um olhar crítico para checar e selecionar o que se tem disponível. O documento também menciona/aponta a urgência de se estar atento ao deslocamento das

⁵ Tal noção, advinda de Morozov (2018), será esclarecida mais à frente nesse trabalho.

⁶ Cabe ressaltar que nossas observações tratam apenas da área de Língua Portuguesa da BNCC.

esferas público-privadas e todas as consequências éticas, psicológicas, sociais e políticas de se pensar que um comentário ou imagem em um site ou rede é privado ou pode ser controlado apenas por um dos polos da mensagem. Enfim, a questão política da liberdade de expressão que entra em choque com valores caros à democracia, como respeito à diversidade étnica, de gênero e religiosa.

Quem lê tais trechos, em especial o que encerra tal discussão sobre as TDICs, pode ter a impressão de que neles há ressalvas suficientes que impeçam o uso simplesmente “técnico” ou superficialmente *instrumental* desses gêneros, ferramentas, práticas e linguagens digitais. O último parágrafo sobre o tema, antes de os autores se debruçarem sobre os eixos das práticas de linguagem (Leitura, Produção Textual e Análise Linguístico-semiótica), é bastante enfático quanto ao ponto de vista alegado pelos autores:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69)

Se nos atentarmos ao trecho acima, nele encontramos os mantras de sempre: “forma crítica”, “necessário ao mundo do trabalho...”, “fomentar o debate”, “refletir sobre os limites”. Não se trata de minimizar a importância de tais questões para um letramento digital crítico. Todas essas expressões apontam para pautas fundamentais ao funcionamento pleno de uma sociedade democrática que, especialmente na internet em geral e nas redes sociais em especial, têm confundido liberdade de expressão com liberdade de atacar direitos, religiões diferentes, expressões de identidade não heteronormativas etc. É espantoso o prestígio que certos aplicativos, como *WhatsApp* e *Twitter*, têm entre os brasileiros, e que se tornaram famosos no mundo inteiro por serem vistos como fonte de informação quando, na verdade, são armas usadas para disseminação de mentiras, opiniões com aparência de fatos. Com o agravante de possibilitarem o disparo de mensagens por robôs e dificultarem ou impedirem a responsabilização dos seus autores humanos pela disseminação de mentiras com consequências políticas desastrosas. O que destacaremos mais adiante é a possibilidade de que tal criticidade fique soterrada ou eclipsada pela ênfase no elemento instrumental. A criticidade, de que ainda falaremos nos parágrafos seguintes, será praticamente esquecida depois dessas seções da BNCC.

A essa altura do documento (seção 4.1), já se começa a tratar da metodologia específica que conduzirá a criação dos currículos do componente Língua Portuguesa. A BNCC propõe o trabalho a partir da ideia de *aprofundamento*, já que os estudantes teriam entrado em contato, nos anos anteriores, com os gêneros que serão propostos nos anos seguintes. O desenvolvimento dessa parte dá-se pelo comentário de cada campo de atuação: jornalístico-publicitário, da vida pública, das práticas investigativas e artístico-literárias. Recomenda-se privilegiar os gêneros jornalísticos e publicitários com ênfase em “estratégias linguístico-discursivas e semiótica na argumentação e persuasão” (BRASIL, 2017, p. 136)⁷.

Ainda nesse primeiro parágrafo, é dado forte destaque para a *curadoria* da informação, a fim de enfatizar a importância de habilitar os estudantes a verificar a veracidade, a eticidade dos conteúdos digitais; são tematizadas, por isso, questões como a das *fake news*, dos discursos de ódio, da variabilidade e da confiabilidade das fontes de informação, bem como das maneiras de “navegar” com segurança para encontrar informações confiáveis. Nessa página inicial, os redatores do documento interessam-se em mostrar que há coisas “para além do gênero”; o que supomos tratar-se desses aspectos temáticos eminentemente críticos. Reaparecem aí os gêneros e práticas digitais, com as expressões *fake news*, navegar etc. Tal enfoque aponta para a nossa tese: a de que o documento deveria oferecer ao estudante mais do que *habilidades instrumentais* de produção e consumo (leitura) de tais gêneros. O próprio documento, nessa introdução, já dá relevo ao fato de que não basta saber inserir-se em práticas de leitura, produção, mas que é preciso municiar-se de certa criticidade em relação ao sistema de busca, de modos de aferição da informação.

Continuando nessa temática, a BNCC aborda as habilidades para o trato com o hipertexto, com as ferramentas de edição de textos, áudios e vídeos. Tais habilidades, novamente mais instrumentais do que críticas ou temáticas, são um ponto delicado do documento, pois implicam a capacitação do professor de Língua Portuguesa em diferentes plataformas e programas de computador, bem como um nível de “letramento digital” um tanto quanto utópico. Fala-se aí em “postagem de conteúdo”, com especial atenção a

⁷ Vale aqui ressaltar que existe uma multiplicidade dos gêneros ditos multimodais tal como os entendem Meurer (2005) e Rojo e Moura (2012): multimodalidade é a ocorrência, em um mesmo gênero discursivo, de diversas multissemiotes, isto é, de várias linguagens, como a verbal, a visual e a musical, por exemplo. A multimodalidade, tal como entendida por vários pesquisadores da área tem bastante influência das ideias de Kress e Leeuwen, que tratam especificamente da multimodalidade entre verbal e visual, em gêneros jornalísticos, artísticos, didáticos e digitais. A teoria desses autores procura fazer uma ponte da noção de letramento visual com elementos da gramática sistêmico-funcional de Halliday.

réplicas e comentários sobre o que se lê ou se vê na internet, para que se evitem os “efeitos de bolhas”, fenômeno conhecido no universo de práticas de linguagem digitais que consiste em visitar e compartilhar conteúdos alinhados exclusivamente a nosso modo de pensar. Essas “bolhas” incapacitam as pessoas de desenvolver habilidades linguístico-discursivas de argumentar, discutir, debater sobre temas polêmicos sem incorrer em discursos de ódio, animosidade, preconceito. Enfim, todo o universo de um debate mediado por certas regras éticas e de racionalidade mínima, importantes para a construção de uma esfera pública saudável e democrática de debates de ideias.

De modo bem pouco sutil, o documento, nesse momento inicial, fez uma guinada para o campo das práticas de linguagem ditas “digitais” ou em rede. Praticamente, não se faz referência a práticas jornalísticas consideradas tradicionais. Estas irão aparecer em habilidades específicas, como quando os autores falam dos aspectos composicionais da diagramação da notícia, como vemos na habilidade 16: “(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital [...])” (BRASIL, 2017, p. 145). Podemos perceber que, ao abrir o comentário geral das práticas de linguagem e dos campos de atuação, os autores da BNCC vão direto aos gêneros multimodais digitais. Como já comentamos, talvez isso se deva ao aspecto “novo” dessas práticas. E é bem conhecida a pressão da sociedade por práticas escolares “antenas” com o universo digital.

Quando abordam o modo de tratar os gêneros publicitários, os autores não se detêm sobre (não exploram) a publicidade via digital. Enfocam apenas habilidades de lidar com a multissemioses dos textos, além de uma breve referência à preocupação com o consumo consciente. Imputamos essa brevidade, para além do fato de que virá a ser detalhada nas páginas das habilidades, ao fato de que, para os autores, o gênero jornalístico é o mais afetado pelos fenômenos de uma certa discursividade digital (*fake news*, por exemplo). Do mesmo modo, no que tange à abordagem dos gêneros da vida pública (que tratam de práticas com textos legais e/ou reivindicatórios), o cuidado do documento é com a possibilidade de garantir voz a pensamentos dissonantes, tão fundamentais na sociedade democrática e ao amplo exercício da cidadania, e com outras formas como currículos, leitura e produção de regulamentos de grêmios, associações etc. Não há referência ao universo digital, como os canais digitais de reivindicação de direito, as plataformas governamentais, as correspondências digitais para agentes públicos.

O digital reaparece no documento quando os autores tratam do campo das práticas investigativas ou de pesquisa. Nesse tópico, assumem a necessidade de extrapolar as antigas práticas de pesquisas, como textos-síntese, seminários, palestras, gráficos, infográficos (os quais, quase nunca são trabalhados de forma sistemática em seus aspectos multimodais em todos os materiais didáticos em que já pusemos as mãos). Enfim, abordam a necessidade de capacitar os estudantes para práticas de pesquisa digital, como a participação em enciclopédias coletivas do tipo *Wikipedia*, “relatos multimidiáticos” (seria um gênero?) e vídeos-minuto.

No que diz respeito ao campo artístico-literário, o documento aponta a necessidade de um trabalho com a função humanizadora da literatura, refere-se à necessidade de produzir um letramento literário que enfatize o estético e os elementos composicionais dos gêneros. Nesse tópico introdutório sobre o campo artístico-literário, não se fala nos gêneros ou nas possibilidades artísticas digitais. Tal comentário aparecerá nas habilidades 45, 46, 53 de modo mais detalhado, apesar de várias habilidades além dessas apontadas serem necessárias para a compreensão e a produção de gêneros literários multimodais digitais. Ao fim dessa parte introdutória, os autores fazem um sobrevoo sobre os objetos de ensino, sem retomar em larga medida o universo das TDICs.

Se consideramos fundamentais e apropriadas as considerações feitas pelos autores da BNCC quanto ao trabalho com as TDICs, por que insistimos na tese de que tal abordagem não é suficiente e é até mesmo contraditória com o sentido político e ético emancipatórios que a aprendizagem dos gêneros e práticas digitais podem ter? A um olhar mais desatento, parecem bastante satisfatórias as ressalvas feitas quanto ao modo de trazer as TDICs para escola. Mas tal criticidade será retomada ao longo de todo o documento? Ou a noção de competência e habilidades, de cunho liberal e pragmático, não acabará por soterrar o sal de criticidade dessas páginas?

A nosso ver, tais ressalvas quanto ao modo de usar as TDICs acabam anuladas pelo olhar instrumental, técnico, nas partes seguintes do documento. Nessas, predomina um olhar bastante técnico sobre esses gêneros digitais, como tentaremos mostrar nos parágrafos seguintes. Tal olhar ainda se prende a um paradigma crítico de leitura e produção de textos. Nessas passagens da BNCC, percebemos que há uma visão dos gêneros digitais como meras “ferramentas” de comunicação e que, portanto, podem ser usadas de forma benéfica ou maléfica, de modo crítico ou acriticamente. Sem perceber, tal visão já incorpora a ideia de que a internet, o digital e todas as formas de comunicação deles advindas são fundamentalmente neutras, sem orientação político-ideológica; quando

não são tratadas como a “revolução positiva” na difusão de conhecimento e da democracia. Nosso trabalho assume uma posição contrária: afirmar tal neutralidade do digital já é funcionar a partir de interesses políticos que não são necessariamente coerentes com o princípio de uma educação crítica, emancipadora. A internet, as plataformas de acesso, os browsers de buscas, os programas, as redes sociais, todos são criados e geridos por grandes corporações, que sustentam bancos de dados, são criadoras de grandes impérios econômicos transnacionais e que já não fazem segredo de que usam as informações dos usuários para gerar lucros. Colocar a escola a serviço de tais “tecnologias” com a justificativa de que o letramento nessas tecnologias é inescapável e benevolente, está longe de se tratar apenas fornecer instrumentais de leitura e produção que podem ser usados criticamente.

Queremos ressaltar aqui uma questão ainda mais fundamental: o que torna tão comuns as *fake news*, os discursos de ódio, a dissolução de vínculos trabalhistas, emocionais e comunitários não seria, em nossa opinião – como na visão de muitos estudiosos tratados mais adiante –, apenas um *efeito colateral* de um uso não apropriado dessa “ferramenta” que são as práticas de linguagem e comunicação digital e em rede. O próprio fato de ainda pensarmos nas TDICs como “tecnologias” ou “ferramentas” é um modo equivocado de não perceber sua força política e econômica que tem efeitos deletérios sobre a democracia. Isso nos faz, educadores ou não, embarcar nessa “nova onda” sem um letramento metalinguístico necessário para desconstruir as verdades autoevidentes desse paraíso digital propagado por seus criadores, instalados no Vale do Silício. É por isso que na próxima seção tentaremos mostrar que a ausência de uma *metalinguagem* para se referir a essas novas práticas de linguagem e gêneros digitais acaba por, no mínimo, comprometer as ressalvas críticas feitas pelos autores da BNCC, que certamente desejam um uso ético e crítico da Web e do digital como um todo. Sem uma metalinguagem própria, que não esteja já comprometida com o ponto de vista dos promotores do digital, toda a criticidade cai por terra e, conseqüentemente, o poder emancipatório e civilizatório da educação. Traremos dois autores que nos ajudam a recolocar a questão do digital de um modo que não fiquemos reféns do discurso neoliberal que a promoção da tecnologia e do digital escamoteia.

“É POSSÍVEL FAZER UMA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA DA TECNOLOGIA?”⁸

⁸ MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018, p. 26.

A frase acima foi retirada de uma obra de um dos mais ferrenhos críticos dos aspectos social e politicamente perniciosos da crença ingênua e *solucionista* na tecnologia. Em pequeno conjunto de artigos, o autor, Evgeny Morozov, retoma alguns dos mitos criados em torno do polo de criação e inovação tecnológico mais famoso do mundo, o Vale do Silício na Califórnia. Nesses pequenos ensaios ele passa por temas como a crença ingênua de que as soluções de todos os problemas pela obtenção de mais informação, e assim, passam pelo poder que as grandes empresas da informação adquirem em minerá-las, pelos privilégios que obtêm ao servirem de guardiões de bases de dados de outras grandes empresas e até mesmo de órgãos do governo. Acima de tudo, o autor critica o salvo-conduto que os bilionários das Big Tech parecem usufruir quando recebem críticas a seu poder e influência, cada vez mais atribuindo aos críticos um aspecto antitecnológico ou ludita. A pergunta de Morozov, que abre esta seção de nosso artigo, figura como um lembrete de que não precisamos ficar em posições dicotômicas e excludentes entre aceitar ou negar a tecnologia. E que também não precisamos mais nos tornar presas de um raciocínio que poucos ainda defendem, o de que a tecnologia e o digital são apenas ferramentas, e que, se serão usadas em benefício ou prejuízo das sociedades, isso vai depender destas. Um raciocínio semelhante ao usado pelos defensores de ampliar ou liberar o porte de armas: o de que armas são apenas instrumentos, não matam; quem mata são as pessoas que fazem delas mau uso...

Nossa hipótese é que, de certo modo, a BNCC incorpora o discurso do Vale do Silício, e que as ressalvas críticas apontadas no documento têm pouca ou nenhuma influência no conjunto de efeitos sociais, econômicos e culturais para os estudantes. Um exemplo é a crença de que ainda é possível ou fácil rastrear a informação até sua fonte para conferir se esta é confiável ou não. Muitas vezes, as pessoas acreditam na informação se ela vem de determinado grupo, e não há desejo ou interesse em verificar a veracidade desta, caso confirme seu modo de pensar. Assim, se um governo foi eleito porque “alguém” veiculou informações falsas, ridiculamente irreais, não importa: no fim, nenhuma eleição foi anulada porque os candidatos espalharam ou deixaram que seus apoiadores espalhassem absurdos sobre seus inimigos. Seria a era da pós-verdade o efeito dessas bolhas criadas, mantidas e possibilitadas por redes privadas de comunicação?

A primeira questão proposta por Morozov em um de seus ensaios é o questionamento do debate sobre o assunto envolver necessariamente o uso do termo “digital”; como se houvesse uma sociedade com seus conflitos, problemas e agendas, de

um lado, e de outro, o universo digital, uma neutra e pura ferramenta que pode ser usada para o bem ou o mal. Nas palavras do autor,

Há um motivo para o debate digital parecer tão vazio e inócuo: definido como “digital” em vez de “político” e “econômico”, desde o princípio o debate é conduzido em termos favoráveis às empresas de tecnologia. Sem o conhecimento da maioria de nós, a natureza aparentemente excepcional das mercadorias em questão – desde a “informação”, passando pelas “redes”, até a “internet” – está codificada em nossa linguagem. É essa excepcionalidade oculta que permite ao Vale do Silício descartar seus críticos, chamando-os de luditas, os quais, ao se oporem à “tecnologia”, à “informação” ou à “internet” – não se usam plurais no Vales do Silício, pois toda nuance traz o risco de confundir seus cérebros – devem ser opositores do “progresso”. (MOROZOV, 2018, p. 29-30)

Como se vê, fazer uma crítica à tecnologia é algo muito malvisto, não apenas quando se trata de falar de educação. Ao criar um universo paralelo, em que as mercadorias ali criadas são apenas ferramentas para o bem comum e para a melhoria da sociedade; ao transformar tais mercadorias em artigos quase transcendentais, pois sua materialidade é diferente da de um automóvel ou eletrodoméstico, as grandes empresas do Vale do Silício querem se colocar acima da política e da economia, como simples fornecedoras de soluções inovadoras e criativas para os problemas que a economia e a política reais enfrentam. Tal *solucionismo*, embebido dos valores do neoliberalismo, como *inovação*, *flexibilidade*, *empreendedorismo*⁹, encontram terreno fértil nas equipes de governos e em grupos ligados à educação, em especial os ligados aos grandes conglomerados educacionais que têm interesse em oferecer seus serviços ao governo como uma alternativa privatista ao suposto fracasso da educação pública. Para esses grupos, vender a imagem de inovação passa, necessariamente, por oferecer (difundir/disseminar) a ideia de que a defasagem educacional se resolve com inovações digitais, em sua maioria. No fundo, o que vemos já em funcionamento na rede privada de ensino superior é a implementação e generalização de serviços educacionais EaD como forma mais barata de suprir essa demanda. Não é de se espantar se tal “vocaçãõ” seja vendida como a solução para os custos elevados de um ensino presencial.

Falar das intenções políticas e econômicas das empresas Big Tech pode lembrarnos de que não se trata do *universo digital*, mas do capitalismo puro e simples em seu momento atual. Assim é que vemos empresas como Facebook, Uber, Google, Amazon sofrendo inúmeros processos, nos EUA e Europa, por práticas pouco inovadoras como

⁹ Ver: DARDOT; LAVAL, 2016.

trustes, monopólios, evasão de divisas, excesso de influência nas decisões políticas. Enfim, com o poder acumulado e pelo fato de venderem a ideia de que são o futuro e o progresso, e que estes são inelutáveis, dificilmente encontram obstáculos a seus desígnios de dominação econômica.

Morozov nos dá um exemplo muito interessante de como as empresas de tecnologia, com uma “retórica sublime” e uma “epistemologia pobre”, avançam sobre e reconfiguram as bases políticas de nossa sociedade. Quando os “magos” do Vale do Silício criaram os MOOCs¹⁰, o intuito propalado era apenas disseminar o conhecimento. Aos poucos foram criando ferramentas para saber se era realmente o estudante cadastrado que estava lendo ou escrevendo (por meio de ferramentas de averiguação biométrica que identificam ritmo de digitação ou movimento de pupilas). Tais ferramentas criam a possibilidade de um novo controle biopolítico, pois se pode passar de seu uso acadêmico para outros num piscar de olhos, ao sabor das liberdades que os governos sempre se dão de vigiar seus cidadãos. Os “técnicos” só criaram a ferramenta porque liberdade não é algo de que se ocupem: não falam dos impactos sociais, econômicos e políticos que seus *apps* criam, ignoram os empregos que destroem, das bem como as vidas que põem em risco ao expor pessoas a regimes de trabalho sem garantias sociais ou responsabilidades empregatícias.

É por isso que Morozov é tão desconfiado quanto a termos como “ciberespaço”, “debate digital” que, para ele, são apenas sofismas criados para nos colocar fora do verdadeiro debate: quem irá ganhar dinheiro grosso e para quem ficarão os custos desse salto tecnológico. Um exemplo são as entregas de comida por motociclistas e ciclistas, que ampliam o caos do trânsito e expõem essas pessoas a riscos muito grandes em cidades feitas para carros. Quando os acidentes acontecem, são os sistemas de saúde (público ou privado) que assumirão o custo. Os criadores dos *apps* podem dormir tranquilos porque não são patrões de ninguém, apenas ligam são apenas o mecanismo de ligação de consumidores a empresas de alimentos. É a sociedade que terá de lidar com os custos dessa precarização.

E se estamos tratando do uso de novas tecnologias na área do ensino de Língua Portuguesa, o fato de um escritor fazer referência clara ao modo como descritas as

¹⁰ MOOCs (Massive Open Online Courses) são cursos online abertos, geralmente desenvolvidos por instituições acadêmicas, acessíveis a qualquer pessoa com acesso à internet. A maioria desses cursos são gratuitos e não exigem pré-requisitos para a realização, mas também há programas compostos por módulos interdependentes, formando percursos de aprendizado, muitos deles com certificado. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/bibpsico/2018/02/o-que-sao-moocs-massive-open-online-courses/>. Acesso: 1 abr. 2020.

atividades educacionais no âmbito tecnologias. No campo da educação, as novas tecnologias sempre aparecem como algo dado e inescapável, na maior parte do tempo, restando à escola acompanhar o vento da mudança. Assim, nos chamou a atenção que um jornalista inglês, James Bridle (2019), tenha o mesmo cuidado em fazer uma crítica à linguagem empregada por esse novo campo dito tecnológico, no qual o escritor nos remete ao perigo que representam as metáforas que usamos para tratar dessas novas tecnologias. Em interessante consonância crítico-teórica involuntária com Morozov, o escritor nos alerta para o uso de certas metáforas quando falamos de tecnologia. Em especial, ele destaca a expressão “nuvem”, usada já em muitos contextos como equivalente de rede (que também é outra metáfora). Para ele, não há nada de simples e neutro nesse termo, do qual ele nos dá um histórico interessante e considera uma metáfora bem ruim.

O termo *nuvem* geralmente é associado a algo amorfo, distante, mágico e etéreo, onde tudo funciona. Antes de tudo, tem a ver com grandes centros de dados, construções imensas que consomem, às vezes, a energia de uma pequena cidade; tem a ver com cabos submarinos, clima apropriado e leis amistosas para a criação de tais *data centers*. Outros edifícios, muitas vezes públicos, foram usados para esse fim. Ali estão reunidas, geridas, “guardadas”, por um alto preço, informações importantes. O que a metáfora da nuvem disfarça é o seu *aterramento* social, político, econômico, sua dependência de estruturas, projetos, desejos bastante claros de hegemonia econômica das empresas que gerem tais “nuvens”. Além do crescente e imenso poder político de tais gigantes da informação (BRIDLE, 2019).

Por que professores de Língua Portuguesa devem estar preocupados com os termos cunhados em outros campos do saber, como o tecnológico? Porque, para quem assume um ponto de vista enunciativo-discursivo sobre a linguagem, as palavras que usamos e criamos para falar das coisas (que também são criadas pelas palavras, em muitos casos) são carregadas das crenças, dos valores e dos sistemas normativos de verdade e evidência que acabam por povoar o campo do ensino sem que nos demos conta. Bridle nos chama a atenção para a “cova” do pensamento, isto é, o *buraco* e morte do pensamento crítico que nos colocamos quando usamos o que ele chama de “pensamento computacional”:

O segundo perigo no entendimento puramente funcional da tecnologia é o que eu chamo de pensamento computacional. O pensamento computacional é uma extensão do que os outros chamaram de solucionismo: a crença de que qualquer problema se resolve quando se aplica a computação. O pensamento computacional é predominante no

mundo atual, impulsionando as piores tendências em nossas sociedades e interações, e devemos nos opor a ele com a alfabetização em sistemas. (BRIDLE, 2019, p. 12)

Morozov (2018) já apontava para o perigo desse *solucionismo*, na obra comentada anteriormente; Bridle irá nos oferecer um modo de lidar com esse perigo a partir de um conceito de alfabetização em sistemas, que tem grande interesse para nós, educadores. Para ele, tal alfabetização vai além do mero entendimento dos sistemas, programas e uso prático do sistema. A alfabetização “abrange contexto e suas consequências”, recusa-se a ver o sistema como solução para tudo e insiste na conexão/limitação inerente a todo e qualquer sistema: “O alfabetizado é fluente não só no idioma de um sistema, mas em sua metalinguagem – a linguagem que ele usa para falar de si e para interagir com outros sistemas –, e é sensível às limitações e abusos potenciais da metalinguagem” (BRIDLE, 2019, p. 11).

De acordo com esse raciocínio, então, não basta aprender a *programar* – apesar de ser um bom começo –, é preciso ir além, compreender quem criou tais sistemas e para quê, em que contexto político e ideológico, qual seria a sua aplicação inicial e quais as intenções de seus criadores. O jornalista nos dá um exemplo corriqueiro, comparando a criação de um sistema à atividade de um encanador: não apenas ensinar os estudantes a instalar uma pia, mas entender as complexas relações entre nossos hábitos de consumir água, poluir rios, produzir lixo. Envolve compreender como e por que nossas cidades foram construídas assim. E se aplicamos ao nosso caso específico, o modo como a BNCC trata o ensino das TDICs no campo da Língua Portuguesa, há vários apontamentos a serem feitos.

Primeiramente, devemos destacar que os redatores do documento fazem mais que apenas a defesa de um ensino técnico das TDICs. Há, nos trechos já comentados, elementos que apontam para a necessidade de um uso crítico dessas ferramentas, em especial no que diz respeito ao perigo das *fake news*, da criação de “bolhas”, ao perigo de se confundir liberdade de pensamento com propagação de discurso de ódio. Mas pensamos que essa massa crítica acaba neutralizada pela ênfase na abordagem instrumental ou pragmática (no “aprender a fazer”). Vejamos como o documento traz essa “abordagem crítica” e mostraremos em seguida como ela termina dissolvida ou simplesmente abandonada no decorrer da seção.

Ao longo das páginas iniciais do tópico 4.1.1, quando os autores abordam as práticas de linguagem ou eixo em torno de cujos parâmetros dar-se-á a elaboração dos currículos, fica claro em várias expressões que a abordagem dos gêneros em questão, isto é, das TDICs, deve ser pautada não apenas por critérios instrumentais ou técnicos. É por isso

que nos eixos “Leitura/compreensão e produção textual”, há o cuidado em se tratar das “condições de produção” dos gêneros, como percebemos nos trechos extraídos dos quadros que trazem os parâmetros em relação às atividades com os textos:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos. (BRASIL, 2017, p. 72)

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins [...] de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 72)

Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se. (BRASIL, 2017, p. 73)

Apesar de presente em alguns tópicos dos três quadros que trazem um apanhado do que o documento chama de “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (p. 71), tais ressalvas sobre a importância da reflexão crítica a respeito das TDICs não nos parecem muito eficazes contra a assunção prévia de uma discursividade importada, sem discussão, do campo da tecnologia, da administração e marketing, com inegável apelo de modos neoliberais de concepção do ensino. Discursividades que contêm de antemão a necessidade e os benefícios *in totum* da inovação, da flexibilidade das novas práticas de linguagem. Mesmo nesse momento inicial, a leitura do documento acusa uma ênfase no como fazer e não no por que fazer. Assim, a perspectiva crítica fica atenuada ao longo das páginas da BNCC em que aparecerão como objetos de conhecimento e habilidades específicas a esses gêneros multimodais. Nos quadros em que a BNCC tratará de especificar os objetos de conhecimento e as habilidades, predominam aspectos técnicos, composicionais e instrumentais dos gêneros: para que serve e como é feito cada um desses gêneros. Sabemos também que a noção de *contexto*, por demais ampla, pode ir compreender desde contexto linguístico mais específico até regras retóricas, aspectos composicionais, como influência do lugar e momento de produção, o que dificulta imensamente a abordagem desse conceito. A reflexão crítica de como usar tais ferramentas, gêneros e aplicativos torna-se muitas vezes problemática.

Desse modo, na BNCC predomina o aspecto instrumental, ou melhor, a metalinguagem utilizada pelos autores já vem marcada pelas discursividades e sentidos dos lugares em que são produzidas. Em primeiro lugar, a própria noção de *atualização* que abre as justificativas do documento, ao incorporar o trabalho com as TDICs, carrega

normatividades do universo neoliberal, porque se coloca como atrelada à ideia de que novo e atual alinha-se automaticamente ao uso das ferramentas digitais. É como se dissesse que o “universo digital” está aí e não há nada que possamos, nós educadores, fazer. Só nos restaria seguir o fluxo e incorporar à aula de Língua Portuguesa mais essa pletora de programas, aplicativos, chats, ferramentas que certamente são populares e podem ter aplicações pedagógicas. Mas nesse momento pensamos: e os outros gêneros multimodais, que durante um tempo foram vistos como a renovação da aula de língua materna? E as canções populares, as HQs, os textos publicitários, os filmes, ficaram “superados” ou foram ultrapassados? Toda essa produção da indústria cultural, que adentrou a aula de Língua Portuguesa, que está nos livros didáticos, nas propostas novas e que teríamos de acrescentar ao trabalho com os gêneros literários tradicionais outras formas de linguagem, será que foi satisfatoriamente abordada em seus aspectos multimodais ou multimídias? Acreditamos que não.

Agora, além desses gêneros audiovisuais, os professores de Língua Portuguesa têm a interatividade e coparticipação das redes e todos os gêneros digitais para ensinar. Antes mesmo de nossos professores terem cursos de Letras que os habilitassem minimamente a tratar os aspectos especificamente da linguagem musical das canções; antes mesmo de nossos professores entenderem os aspectos técnico-composicionais das múltiplas linguagens visuais envolvidas nas peças publicitárias, nas HQs, pinturas etc. Tal fato é facilmente observado no conteúdo da teoria e das questões encontradas em livros de Língua Portuguesa, que trazem uma ampla gama desses gêneros multimodais mas que praticamente só abordam os aspectos estritamente verbais dessas formas de linguagem. A aula de Língua Portuguesa tornou-se, então, mais “antenada” com as novas formas de comunicação, mas é possível que o resultado sejam aulas pautadas ainda no verbal.

Tal *novidade* tem um aspecto já muito conhecido da sociedade brasileira, uma espécie de modernização conservadora, ou, como já se disse de outro modo, “ideias fora de lugar” (SCHWARTZ, 1977). Como na época de Machado de Assis, em que assumíamos uma roupagem moderna, com roupas e ideias vindas da Europa (moda francesa, liberalismo inglês etc.) mas arrastávamos uma estrutura social violenta, que normalizava a dependência, a escravidão e a exclusão social como normas do nosso capitalismo. O digital seria apenas mais um capítulo dessa modernização conservadora, dessa “atualização” da escola, contraditória como o próprio neoliberalismo brasileiro, cada vez mais associado a pautas ultraconservadoras da direita, da negação da ciência, do racismo e da violência econômica histórica que nos torna uma das nações mais desiguais do mundo. Os gêneros

digitais na escola certamente serão muito bem recebidos pelos diretores e pais, já que trarão computadores, notebooks, tudo o que é visto como atual, moderno, “de última geração”. No entanto, as escolas continuarão feias, opressivas, superlotadas, sujas, com professores com dupla jornada, malvistos (como doutrinadores e funcionários públicos incompetentes) e mal pagos. Afinal, novidade e atualização seria ver escolas com bibliotecas funcionando com bibliotecários especializados, transporte escolar gratuito, seguro e universal, professores bem remunerados, planos de carreira sólidos, autonomia pedagógica, universalização do acesso a bens culturais tradicionais: teatro, dança, cinema; esporte e práticas artísticas realmente incorporadas ao ambiente escolar.

Mas tudo isso custaria dinheiro e investimento em *pessoas*: as relações sociais com o ensino e escola teriam de que mudar. Não mais uma mercadoria que se adquire na medida de sua capacidade financeira, mas um direito universal. Uma escola atual e moderna seria a que não reproduzisse o discurso suspeito de uma meritocracia quando quer preparar as pessoas para aceitar as condições um mercado de trabalho cada vez mais instável, “flexível” e justificar como escolhas autônomas e individuais as únicas formas degradadas de se ganhar a vida.

No entanto, a modernização proposta é aquela em que os grandes grupos econômicos, produtores e distribuidores de materiais “digitais”, plataformas digitais de ensino, apostilas, sistemas de ensino, empresas de fabricação de computadores, estão interessados em oferecer soluções para o “atraso” de nosso ensino. Fornecer equipamentos que possibilitem o ensino a distância a parcelas cada vez maiores da população estudantil e reduzir gastos com pessoal, com essa categoria incômoda que são os professores, ainda aferrados à ideia de que entendem do que fazem...

Os governos – federal, estadual e municipal –, grandes compradores eles mesmos de “serviços educacionais”, já incorporaram a ideia de que até o serviço público deve estar pautado nos valores do neoliberalismo. Não há espaço para o público, o comum: tudo deve ser privatizado sob a forma da livre escolha no mercado, que solucionará, pela lei da oferta e da procura, todos os nossos problemas, agora com a ajuda dos magos do Vale do Silício. Nas palavras do sociólogo francês Christian Laval, ao refletir sobre as relações da escola “neoliberal” com as tecnologias,

Quando ouvimos muitos dos especialistas, temos impressão de que, na “sociedade da informação”, a tarefa da escola não é mais educar, instruir, formar o pensamento correto, mas ensinar a coletar, selecionar, tratar e memorizar “informações”. [...] Por confusão terminológica e conceitual entre informações e saberes, entre comunicação e reflexão, existe certa

tendência a acreditar que a cultura transmitida pela escola e a maneira como esta deve transmitir são da mesma ordem da atividade desenvolvida pelos profissionais quando estes utilizam as NTIC. (LAVAL, 2019, p. 221)

Nesse trecho o autor traz o elemento fundamental que atravessa nossas reflexões: os documentos oficiais, dos PCNs até a BNCC, reverberam o pensamento neoliberal, em que pese sua tentativa de sair de seu circuito. O primeiro elemento, que Laval nomeou “confusão terminológica e conceitual”, tem a ver com um modo de entender que vivemos na *sociedade da informação*, segundo o qual todos os problemas seriam resolvidos se todos tivéssemos acesso a informação. Mas, assim como o petróleo, a capacidade de reunir, armazenar e “minerar” informação não está acessível a todos, senão a alguns grandes grupos como Google, Amazon etc. que, por isso, oferecem “de graça” vários serviços para poderem usar certos dados dos usuários de suas plataformas. Informação ainda não é *saber*, assim como o petróleo bruto não é colocado diretamente nos automóveis. Além do mais, como apontou Bridle, em tese, a informação é inesgotável, ao contrário do petróleo.

A indistinção e mistura da terminologia nascida no universo dos estudos econômicos e do marketing na educação não é uma novidade de nosso tempo. Desde o nascimento da escola republicana, a ideia era criar uma educação que formasse culturalmente o cidadão e o preparasse também profissionalmente. No entanto, como aponta Laval, desde a década de 1970 há uma ideia de apagar as fronteiras entre escola e empresa, de promover a noção de que a escola é uma instituição dentre outras a educar e que sua função principal, senão exclusiva, é preparar para o mercado. Assim é que, desde fins da década de 1980, comissões interdisciplinares da OCDE, da Comissão Europeia, entre outras, têm divulgado documentos com a nova maneira de se entender a educação. Nessa mistura terminológica vão aparecer em destaque os termos *competências* e *habilidades*, já no final da década de 1990 incorporados aos parâmetros e currículos europeus e do Brasil. Tais expressões, advindas do universo econômico, reforçam a ideia de que se trata sempre de ver o educando como um futuro profissional que será avaliado na empresa se apresentar competências e habilidades, em especial, comportamentos como flexibilidade, inovação, capacidade de relacionamento, conhecimento de novas tecnologias, autoaprendizagem. Dessa maneira, quando se fala em *inovação* pela introdução de novas tecnologias na escola, dá-se continuidade a um modo de ver a função educacional como uma preparação para o mercado de trabalho apenas. Tal vocabulário já está incorporado aos planos e projetos pedagógicos, em que pese certa ambiguidade ideológica, quando se tenta incluir a ideia de uma educação como bem privado a se adquirir na concorrência entre instituições de ensino

e, ao mesmo tempo, falar na escola como espaço de formação cultural ampla, de constituição de um modo comum de ver o mundo. O individualismo da visão neoliberal acaba por levar a melhor na consecução de planos e projetos escolares, bem como na elaboração de diretrizes nacionais para a educação.

A nomeada confusão terminológica talvez não seja tão confusão e mais uma deriva de sentido, uma mudança em termos de valor: saber não interessa mais, pois a informação, gerida por máquinas alimentadas por algoritmos, não precisa de pessoas que reflitam, apenas que máquinas computem dados. Antes, a informação era apenas uma base a partir da qual se poderia estabelecer hipóteses, dirigir a ação; mas, no mundo “digital”, em que desaprendemos a fazer perguntas aos computadores e procuramos respostas automatizadas, caímos no que Bridle chamou de *pensamento computacional*, um modo simplificador de pensar o mundo, como se tudo pudesse ser reduzido a uma série de operações sucessivas (como num algoritmo). Assim, mesmo que seja mais que simplesmente confusão terminológica, é na verdade aquilo que esse autor fala da metalinguagem usada para nos referirmos à tecnologia.

Aspecto também apontado por Morozov de outro modo, quando este questiona por que vivemos numa sociedade chamada de “digital” ou da “informação” quando esta é na realidade um aprofundamento do modelo capitalista neoliberal. Os termos usados na BNCC não escondem sua filiação, porque atendem a interesses mal compreendidos dos autores de servir a dois senhores: o mercado e a visão emancipatória de educação. Assim, embaralhados nas justificativas metodológicas das introduções, encontramos preocupações críticas e éticas com o uso das TDICs e um desejo de fazer frente à necessidade de “atualização” das aulas de Língua Portuguesa. Ao colocar nossa atenção sobre os termos, a linguagem dos documentos oficiais, no caso, a BNCC, quando tratam da aula de Língua Portuguesa, entendemos que não é uma coincidência que isso comece a partir do lugar-comum da novidade, na palavra “atualização”.

O segundo elemento trazido por Laval, e fundamental para a nossa argumentação, é a noção de que trabalhar com esses gêneros, como apontamos nos trechos da BNCC, significa que o papel do professor é auxiliar o estudante a fazer uma espécie de “curadoria” da informação coletada na internet. Não é mais mostrar que há outras formas até mais confiáveis de se obter informação nas “plataformas” de papel. Pelo contrário, é submeter nossos estudantes a uma mineração de sites e a buscas muitas vezes infrutíferas de entender como se verificam informações, quando é da própria natureza da internet ser muito propensa à bricolagem de trechos de informação misturados a uma variedade de opiniões e

fake news. De forma que alguém pode nomear seu blog ou canal como *Folha* e assim confundir de onde vêm suas informações, ou a partir de um fato a pessoa constrói-se uma cadeia de eventos fictícios vagamente ancorados num órgão de imprensa. O trabalho de separar *opinião* de *informação* nunca foi simples nem pode ser visto como completo. Sempre haverá vieses ideológicos em qualquer atividade humana, porque esta envolve discurso, isto é, o sentido sempre é posterior e dependente de posições de classe, de interesses etc. No entanto, na rede, onde todos postam “conteúdos”, todos são “formadores de opinião” ou *web influencer*, é maior a possibilidade de se borrarem ainda mais as fronteiras entre a pura e simples opinião e o pensamento fundamentado no uso coletivo da razão e da ciência, com apresentação de evidências.

O que não se coloca nunca nos documentos é que, nas aulas de Língua Portuguesa, usar a internet com propriedade é como fazer os estudantes acreditarem que se trata de uma ferramenta neutra, em que a informação flui de maneira desinteressada a quem a buscar. Quando sabemos que, na verdade, as ferramentas de busca já analisaram perfis socioeconômicos do usuário, já receberam dinheiro para que certos sites sejam os primeiros a se apresentar, e assim por diante. Tampouco se menciona o fato de que nas redes sociais, em que passamos cada vez mais tempo, a noção de opinião pessoal seja vista como lei, como algo que não tem consequência nem contestação, porque é impossível, muitas vezes, de rastrear e que, por isso mesmo, o debate via digital é propício à superficialidade, à banalidade, à covardia que o anonimato propicia. E isso não é um efeito colateral do sistema: a internet mistura informação com segredo *sempre*, hipervisibilidade com hipervigilância; informação desimportante disponível a todos, mas algumas, estratégicas, só a quem paga muito.

CONCLUSÃO

Nesse artigo tentamos colocar questões duras sobre como nós, educadores, ainda acreditamos que temos apenas uma opção: nos atualizarmos ou rejeitarmos as novas tecnologias e reformas de que as escolas e currículos necessitam. Tal dicotomia, para além de desnecessária, é uma arma para o discurso de quem desautoriza a escola, enquanto instituição privilegiada e autônoma, da formação emancipatória e busca fazer acreditar que aqueles que não compram automaticamente a ladainha da inovação e atualização têm má vontade, são conservadores e atrasados. Há espaço e necessidade de reformas na escola; no entanto, as mais importantes passam pelo entendimento de que submeter toda a formação escolar à lógica da corrida pelo trabalho não irá formar cidadãos éticos, de formação

cultural ampla e que exigem justiça social e econômica nas suas relações de trabalho. É preciso estar atento à nossa pressa em estar atualizados, principalmente quando tal atualização opera a favor da expropriação do direito de todos os estudantes a terem uma formação cultural ampla, ao pensamento científico de qualidade e a práticas educacionais que não têm nenhuma relação direta e estreita com a profissionalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 de out. de 2020.

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas**: a tecnologia e o fim do futuro. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Todavia, 2019.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading imagem**: *The grammar of visual design*. 2. ed. London and New York: Routledge, 2006.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHWARTZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

RECEBIDO EM: 13/04/2020 PARECER DADO EM: 20/08/2020