

O ensino crítico de línguas e a cultura digital: diálogo com a BNCC para a inclusão no mundo social

Critical language teaching and the digital culture: dialogue with BNCC for inclusion in the social world

La enseñanza crítica de lenguas y cultura digital: diálogo con la BNCC para la inclusión en el mundo social

Flávio Almeida dos Anjos¹

 0000-0001-9918-7693

RESUMO: Este ensaio reflete sobre o ensino crítico de línguas em consonância com a cultura digital. Tem como objetivo discutir sobre o ensino de línguas em uma perspectiva da pedagogia crítica, considerando como a língua é ensinada no contexto escolar. Esta reflexão alinha-se com a discussão a respeito da cultura digital e, para tanto, recorre às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o uso e a produção da linguagem. Nesse sentido, o ensaio chama a atenção para uma abordagem crítica de línguas que busque contemplar aprendizes, para que possam desenvolver a capacidade de lidar e de responder criticamente às demandas sociais opressoras, ideologicamente fundamentadas, que se materializam através da língua(gem) e que impossibilitam a promoção da justiça social. Essa abordagem abre frente para uma espécie de curiosidade questionadora da realidade social, buscando desvelar fatos que se colocam injustamente na sociedade em geral, para elucidar as suas reais motivações. Com isso, espera-se que os aprendizes possam atuar como agentes na sociedade ao compreender como a linguagem se articula nos meios digitais e na sociedade em geral, convergindo para a inclusão no mundo social. A relevância desta reflexão reside na possibilidade de contribuir com a formação de professores quanto ao uso de uma abordagem crítica para o ensino de línguas e das tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Crítico; Línguas; Cultura Digital; BNCC.

ABSTRACT: This essay is about the critical language teaching in consonance with the digital culture. It aims to discuss language teaching from a critical pedagogy perspective, regarding how a language is taught in the school setting. This reflection is aligned with the discussion concerning digital culture and, therefore, it resorts to the guidelines of the Common National Curricular Base (BNCC), about language use and production. In this regard, this work draws attention to a critical language approach, that seeks to contemplate learners, so that they can develop the ability to deal with and answer critically to the socially oppressive demands, ideologically based, which are materialized through language and that make social justice promotion impossible. This approach opens the front to a species of inquiry curiosity of the social reality, seeking to unveil facts which are unfairly posed in the

¹ Doutor em Língua e Cultura (UFBA). Professor Adjunto IV de Línguas (Inglês e Português), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professor Permanente do Programa de Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID/UFRB). E-mail: flaviusanjos@ufrb.edu.br

general society, in order to elucidate their true motivations. The relevance of this reflection lies in the possibility of being able to contribute to teacher education concerning the use of a critical approach to language teaching and to digital technologies.

KEYWORDS: Critical teaching; Language; Digital culture; BNCC.

RESUMEN: Este ensayo reflexiona sobre la enseñanza crítica de lenguas en consonancia con la cultura digital. Su objetivo es discutir la enseñanza de lenguas desde una perspectiva de la pedagogía crítica, considerando cómo la lengua se enseña en el contexto escolar. Esta reflexión se articula con el debate sobre la cultura digital y, para ello, recurre a las orientaciones de la *Base Nacional Común Curricular* (BNCC), acerca del uso y la producción lenguaje. En este sentido, el ensayo llama la atención sobre un enfoque crítico del enseñanza de lenguas, que busque incluir a los aprendices para que puedan desarrollar la capacidad de enfrentar y responder críticamente a las demandas sociales opresoras, ideológicamente fundamentadas, que se materializan a través de la lengua(je) y que impiden la promoción de la justicia social. Dicho enfoque abre el espacio para una curiosidad cuestionadora de la realidad social, orientada a desvelar hechos que se presentan injustamente en la sociedad en general, con el fin de esclarecer sus verdaderas motivaciones. Con ello, se espera que los aprendices puedan actuar como agentes en la sociedad, al comprender cómo el lenguaje se articula en los medios digitales y en la vida social, convergiendo hacia la inclusión en el mundo social. La relevancia de esta reflexión reside en la posibilidad de contribuir a la formación docente con respecto al uso de un enfoque crítico para la enseñanza de lenguas y de las tecnologías digitales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza crítica; Lenguas; Cultura digital; BNCC.

Introdução

O advento de uma nova forma de leitura e escrita, possibilitada pela ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), culminou com a emergência da cultura digital. Da leitura das páginas do livro físico, passamos a ler, produzir conhecimento e a nos comunicar através das telas. Essa massificação das tecnologias de informação e comunicação acabou dando origem aos ambientes multi e hipermidiáticos, que, através de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras), têm possibilitado que as pessoas acessem e produzam conhecimento, configurando-se como uma nova ordem cultural do letramento.

De igual modo, a diversidade de recursos, proporcionada pelas tecnologias da informação, tem possibilitado experiências de aprendizagem mais autônomas e interativas, auxiliando a tecnologia educacional a desempenhar um papel central na promoção da inclusão na sala de aula, apesar das distâncias. Nesse sentido é que Pscheidt (2024) argumenta que plataformas *on-line* oferecem educação de alta qualidade, com grande potencial para promover a inclusão, e que podem favorecer um ambiente de experiências dinâmico, interativo e personalizado para os aprendizes.

Nesse cenário, no entanto, as tecnologias de informação e comunicação trouxeram a reboque dois fatos que precisam ser considerados. Primeiro, as TDICs contribuíram de maneira decisiva para o surgimento de uma multiplicidade de modos de representação e de produção de sentidos, o que também tem mudado o próprio modo de usar a língua, afetando até mesmo os padrões² e habilidades tradicionais (Signorini, 2012). Segundo, a instantaneidade da produção e do acesso à informação, que também convive com um cenário de *fake news*, e que se mantém sob a falaciosa égide da liberdade de expressão, coloca em xeque a veracidade dos dados e, portanto, isso envolve questões de ordem ideológica e ética.

Nessa perspectiva, questões sociais problemáticas, muitas vezes, não nos alcançam como deveriam. Nas escolas, em muitos livros didáticos, em *sítes* e jornais, por exemplo, informações são convertidas convenientemente em linguagens que contemplam interesses ideologicamente fundamentados. A realidade que, muitas vezes, é cruel, é escondida, por meio de uma linguagem que é convertida em eufemismo. Vejamos o caso do assassinato do norte-americano negro George Floyd, que aconteceu em maio de 2020, quando o policial branco Derek Chauvin o imobilizou com os joelhos, sufocando-o, enquanto George implorava “*please, please, I can’t breath*” (por favor, por favor, não consigo respirar), assassinando-o. Apesar disso, muitos tabloides divulgaram eufemisticamente como uma mera morte: Manchete no *The New York Times*- *George Floyd died, what comes after?* Manchete no *The Washington Post*: *The death of George Floyd...* Logo, quando não prepara criticamente para compreender fatos como esses, em especial porque envolve o uso da linguagem, a escola deixa de ofertar uma formação crítica para lidar com a realidade e, portanto, uma participação mais ativa nas questões sociais problemáticas.

Assim, se os aprendizes não compreendem o mundo à sua volta, não conseguirão participar ativamente desse mesmo mundo para confrontar as injustiças e, desse modo, nem conseguirão pensar em alternativas para mudanças. Dessa forma, a escola opera mais no sentido da exclusão silenciosa em vez de preparar

² Em língua inglesa, muitas pessoas têm se utilizado de uma linguagem informal, utilizando-se de siglas como FYI (*for your information*), BTW (*by the way*), assim como nas redes sociais, por exemplo RIP (*rest in peace*).

para a inclusão.

Um outro exemplo claro de exclusão ocorre quando livros didáticos de língua portuguesa apresentam apenas textos, personagens e contextos urbanos, brancos e de classe média, ignorando realidades indígenas, rurais, periféricas ou negras. Isso tudo acontece para atender a um grupo restrito, que exclui uma maioria e acaba por colocar um grande número de alunos em desvantagem, já que, muitas vezes, eles não compreendem, não se identificam com as identidades postas e, por isso, não aprendem a participar de diversas ações sociais e a decidir sobre os rumos da própria vida em sociedade.

Isso se alinha à denúncia feita por Giroux (1997) sobre o papel da cultura escolar na reprodução das desigualdades sociais. Segundo o autor, a escola não apenas ratifica e privilegia os estudantes das classes dominantes, mas também opera por meio da exclusão, desvalorizando e invalidando as histórias, experiências e aspirações dos grupos historicamente marginalizados. Esse processo contribui para perpetuar cenários de insucesso escolar e reforça estruturas sociais que dificultam a mobilidade e a emancipação desses sujeitos.

Diante desse contexto, o campo educacional demanda uma postura mais crítica tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Para os docentes, isso implica repensar suas práticas pedagógicas, problematizar os conteúdos ensinados e buscar metodologias que promovam a inclusão e o reconhecimento da diversidade. Já os estudantes devem ser incentivados a desenvolver uma visão crítica sobre sua própria realidade, questionando discursos hegemônicos e se tornando agentes ativos na construção do conhecimento. Ao considerar essas questões, torna-se evidente a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social, que valorize múltiplas perspectivas e contribua para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Desse modo, Pennycook (1994) argumenta sobre como construir uma teoria e uma prática educacional que possam, ao mesmo tempo, responder a respeito das razões de os estudantes em desvantagem fracassarem na escola e que possam também desenvolver modos de ensinar para contemplá-los. Para ele, isso precisa acontecer não apenas para que esses estudantes tenham uma chance

melhor de êxito na escola, mas para que maiores oportunidades sejam oferecidas para pessoas de cor, minorias étnicas, estudantes da classe trabalhadora, mulheres, gays, lésbicas e de outros grupos. Pennycook (1994) adverte, ainda, que esse êxito não deve apenas alinhar-se com os moldes tradicionais, mas que esses mesmos conceitos de sucesso possam ser mudados, tanto dentro quanto fora da escola.

Pensamos que a forma de concretizar uma abordagem que contemple uma diversidade de grupos é através da pedagogia crítica freireana. Dessa forma, propomos, com este ensaio, uma breve reflexão, tomando como referência o ensino crítico de línguas. Considerando também a era digital em que vivemos, a nossa intenção é refletir sobre o ensino de línguas em uma perspectiva crítica, mas também em consonância com a cultura digital, estabelecendo um diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de pensar a inclusão social.

O ensino crítico de línguas e a cultura digital

Ao propor reflexão sobre o ensino de línguas, Bagno (2002) argumenta sobre uma inevitável travessia, que deve deixar para trás a prescrição gramatical e alcançar a educação linguística. Para tanto, ele retoma questionamentos-chave que deveriam orientar todo professor de línguas, como: quais os verdadeiros propósitos do ensino de línguas na escola? Com esse questionamento, ele intenciona explicar que, na escola, o ensino de línguas deve viabilizar condições para o pleno desenvolvimento de uma educação linguística. No entanto, sabemos que nem sempre esse ensino funciona assim, já que a escola tradicional, longe de ser neutra, orienta-se por formas privilegiadas de linguagem e por modos de pensar e raciocinar sobre as relações sociais (Giroux, 1997).

Assim, é possível concordar com Kumaravadevelu (2012) quando ele adverte que a pedagogia crítica compreende a existência de pedagogias efetivamente usadas com interesses escusos, como instrumentos para criar e manter as desigualdades sociais. Esse modelo se perpetua desde o ensino fundamental e, no caso do ensino de línguas, configura-se como uma perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase, limitando compreensões mais

relevantes no âmbito da linguagem, que acaba convergindo para quadros de insucesso escolar (Antunes, 2003).

Com raríssimas exceções, a educação linguística tem seguido uma rota que possibilita uma formação linguística em consonância com o mundo. Todavia, muitas aulas de línguas se concentram em uma perspectiva de língua como mera abstração. Desse modo, é ensinada no sentido de alcançar um modelo ideal, muito distante do mundo real e dos seus falantes, o que tem gerado preconceitos ao identificar supostos erros, com que se busca “consertar” os seus falantes. E é nesse contexto também que vive uma geração de pessoas com dificuldades para ler e produzir conhecimento, o que parece ser resultado do distanciamento que tal abordagem provoca entre o aprendiz e o objeto de estudo. Essas pessoas ficam à mercê de um sistema de ensino que converge para alienar os grupos oprimidos, ao ficarem submetidas, por exemplo, aos modelos de escola tecnocrática, mimética e romântica (Giroux, 1997).

A título de esclarecimento, Giroux (1997) explica que a escola tecnocrática é a mais influente de todas, já que ela é formalista e se orienta exclusivamente por regras e exortações ao que fazer e ao que não fazer, quando se escreve. O autor pensa que esse modelo de escola tem falhado porque não tem percebido que a escrita é um processo singular de aprendizagem, e não meramente uma habilidade técnica, reduzida a um mecanismo simplista de fundamentos normativos.

Já a escola mimética se orienta pela noção de que os estudantes aprenderão a escrever apenas pela leitura de livros. Mas ela falha quando não explica como isso funciona. Também não é verdade que a leitura apenas de autores consagrados assegure a escrever melhor.

E, por fim, a escola romântica, que preconiza a existência de uma relação causal entre fazer com que os estudantes se sintam bem e o aperfeiçoamento da capacidade de escrever. Mas, para Giroux (1997), esse modelo também falha em apenas considerar a questão do eu interior dos aprendizes e desconsiderar a natureza objetiva de uma pedagogia linguística. Para ele, esse processo, em especial com relação à produção escrita, deve ser visto epistemologicamente a partir de uma ótica dialética em vez de meramente uma habilidade instrumental. Essa

ótica dialética tem a ver com uma relação mais íntima entre os aprendizes, o assunto etc. Isto é, uma visão mais ampla do processo de aprendizagem e da comunicação, o que, a nosso ver, envolve ensinar a pensar criticamente, com base no mundo à nossa volta.

Como vivemos em uma era digital, as políticas educacionais brasileiras também têm incluído na sua agenda pensar a educação em consonância com a cultura digital. O termo pode ser compreendido como um novo cenário de conexões cada vez mais rápidas e extensas, que se relacionam com a comunicação e com a conectividade em uma escala global, em que as tecnologias digitais emergem como responsáveis pelo estabelecimento de uma nova ordem social.

Sobre essa era digital, Heinsfeld e Pischetola (2017) argumentam sobre as alterações advindas do uso das tecnologias digitais, as quais proporcionam relações dialógicas e dialéticas, com base nos princípios da colaboração, horizontalidade e descentralização. Para elas, o uso desses recursos tem possibilitado a problematização de questões de ordem ética sobre a ciberdemocracia e a inclusão nesse contexto digital.

Desse modo, encontramos espaço para dialogar com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que ela propõe o desenvolvimento de habilidades e competências, envolvendo tanto a cultura digital quanto a educação crítica de línguas, o que precisa ser compreendido como uma nova demanda educacional a ser cumprida pela escola. A esse respeito, Signorini (2012) ressalta que os desafios postos para os professores na contemporaneidade são os da ação crítica, que pode levar à autoria e à produção, o que se faz ao auxiliar os aprendizes a perceberem o que a sociedade e a cultura digital lhes oferecem para que criem novas formas de linguagem. Esse desafio requer que os professores repensem as formas de ensinar.

Nessa linha de raciocínio, voltamos à primeira parte desta seção, porque nos parece que Bagno (2002) propõe a travessia para uma nova modalidade de ensino, que possibilite ler e produzir o conhecimento disponível na sociedade, de modo a participar dela com propriedade, o que converge para o ensino crítico de línguas. O ensino de línguas, em uma perspectiva crítica, configura-se como uma

abordagem que busca discutir com os aprendizes problemas sociais que afetam a sociedade e que, ao serem textualizados, trazem uma carga ideológica que necessita ser desocultada.

Nessa linha de pensamento, a pedagogia crítica de línguas se fundamenta em valores para a promoção da justiça social e está associada essencialmente com a teoria educacional Freireana. A tese de Freire (1996) se fundamenta na noção da indissociabilidade da docência e da discência, com que busca assegurar o dialogismo como ponto fundamental da prática pedagógica. Mas também se baseia na concepção de um ensino crítico, cuja abordagem se configura em uma espécie de curiosidade questionadora da realidade social, buscando desvelar fatos que se colocam injustamente na sociedade em geral para elucidar as reais razões. Sobre o ensino crítico, Freire (1996) explica que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 32).

Nessa linha de raciocínio, Freire (1996) argumenta a respeito de um aspecto central da pedagogia crítica, que é sobre a possibilidade de os estudantes contribuírem de maneira própria com a sociedade. Mas isso se torna factível apenas se aprendemos a analisar criticamente as questões sociais que se colocam como problemas, conectando a sala de aula com ações fora dela, estabelecendo críticas em termos de poder e justiça (Crookes, 2021). Mas o que se busca com isso? E como isso pode ser feito, tomando como referência o contexto da sala de aula de línguas e a cultura digital?

Almeja-se, com a pedagogia crítica, preparar os aprendizes para que possam pensar criticamente a realidade social, ensinando, sobretudo, a examinar como os discursos de dominação atravessam a sociedade. De igual modo, busca-se esclarecer sobre como tais discursos acabam se manifestando nas formas de organização do saber, nas ideologias dos professores e como orientam as nossas relações dentro e fora da escola. Como tudo isso se materializa por meio da

linguagem, o professor de línguas, em especial, insere-se nesse universo para fazer um papel duplo, que é o de ensinar a língua e o de promover a formação cidadã para transformar a sociedade, da qual ele e os alunos são parte.

Nessa perspectiva, Pennycook (1994) define a pedagogia crítica como um modelo educacional ancorado em um desejo por mudanças sociais. Ele também alerta para o fato de as escolas não serem espaços neutros, para mera transferência de conhecimento, e que é a pedagogia crítica que se coloca como uma alternativa para percebê-las como arenas culturais e políticas, onde diferentes formas sociais, culturais e ideológicas se confrontam constantemente.

No entanto, essa concepção de confronto é ignorada pelos tradicionalistas, que compreendem a escola como simples espaços de instrução, para a transmissão e reprodução da cultura dominante, em vez de políticos e culturais. Essa percepção acaba convergindo para a omissão de questões que dizem respeito às relações entre conhecimento, poder e dominação (Giroux, 1997). Tal acepção promove um cenário que opera nos limites da educação bancária, inibindo o poder criador dos educandos (Freire, 2015), para que não possam problematizar e refletir sobre as realidades sociais, para não desvelá-las. Isso diverge de uma abordagem educacional que politize os aprendizes, por isso é necessário compreender a escola como espaço para transformação, ao aprender a se opor às formas de opressão social. Nessa perspectiva, Giroux (1997) defende:

Eu saliento a noção de transformação pedagógica, na qual argumento que tanto professores como alunos devem ser educados para lutarem contra formas de opressão na sociedade mais ampla, e que as escolas representam apenas um lugar importante nesta luta [...] A pedagogia crítica é somente uma das intervenções importantes na luta para reestruturar as condições materiais e ideológicas da sociedade mais ampla no interesse de criar uma sociedade verdadeiramente democrática (Giroux, 1997, p. 29).

Quanto ao segundo questionamento, sobre como isso pode ser feito na sala de aula de línguas, pretendemos fazer algumas considerações em consonância com a cultura digital, dialogando com a BNCC. Desse modo, vamos tomar como ponto de partida o que diz o documento sobre o desenvolvimento de competências para o ensino fundamental, quando orienta que os estudantes precisam compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de

forma crítica, reflexiva e ética, a fim de que possam solucionar problemas.

Essa noção nos remete ao conceito de letramento digital, termo cunhado por Gilster (1997). Esse pesquisador não apresentou nenhum pressuposto envolvendo habilidades e competências para definir se uma pessoa é letrada ou não em termos digitais, mas ele procurou explicar, em linhas gerais, que o letramento digital é uma habilidade para compreender e usar informações de fontes digitais variadas (Bawden, 2008). Desse modo, usar as tecnologias digitais, como um *notebook*, *smartphone*, *tablet*, aplicativos etc., passou a representar habilidade para a inclusão no mundo social, para que as pessoas pudessem usar as redes sociais, tais como o *Facebook*, o *Instagram*, o *Telegram*, realizar uma operação bancária, dentre outras.

Assim, estando em todos os espaços, as tecnologias digitais passaram a exigir que nos adequássemos a elas. No entanto, com o seu avanço, elas passaram não apenas a ser usadas para o nosso bem. O acesso livre e desenfreado tem também possibilitado uso inadequado por usuários mal intencionados. Nessa linha de raciocínio, Martin (2008) afirma que a tecnologia digital é onipresente e que ela pode ser tanto criativa quanto destrutiva. Desse modo, as ferramentas digitais possibilitam que as pessoas se apresentem à sociedade, criando e emitindo afirmações. Elas fazem isso ao criarem *blogs* pessoais, *websites*, ao enviarem *e-mails*, quando preparam um Currículo Lattes etc. Com isso, para Martin (2008), a tecnologia digital possibilita o desenvolvimento da identidade social quando viabiliza interações entre as pessoas, com grupos considerados “fortes”, como a família ou amigos, ou mesmo os “fracos”, como comunidades de compra *on-line* ou ofertas comerciais.

No entanto, é preciso cautela com relação a esse último grupo, quando, na contemporaneidade, têm sido comuns os chamados crimes digitais, com os quais criminosos buscam fantasiosamente lesar as pessoas, prometendo mercadorias ou melhores condições de vida por meio de anúncios ou notícias falsas. Mas, não apenas isso, como argumentamos no início desta reflexão, vivemos também em paralelo à cultura digital, em uma era de *fake news*, com a disseminação de boatos que se disfarçam de boas notícias, de fatos relevantes. Em consonância com isso,

para preparar os aprendizes, a BNCC propõe o desenvolvimento da habilidade EF09LP01 para o componente língua portuguesa:

Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da consulta a sites e curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc (Brasil, 2018, p. 175).

Assim, o desenvolvimento dessa habilidade se justifica nesta era porque os aprendizes ficam expostos a todo tipo de informação digital e interagem de maneira multimidiática e multimodal, muitas vezes atuando como protagonistas reais, criando e socializando conteúdos. Todavia, como alerta a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 61), os professores precisam advertir os alunos com relação ao forte apelo emocional da cultura digital, que induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, que acabam articulando análises superficiais no lugar de argumentos sólidos, estruturados e esperados no ambiente escolar.

Nesse sentido, é fundamental que os professores de línguas reconheçam seu papel na formação crítica dos aprendizes, auxiliando-os a desenvolverem uma compreensão mais ampla e reflexiva sobre a construção das informações veiculadas nos diversos meios de comunicação. Isso envolve não apenas identificar como os discursos são elaborados e, muitas vezes, distorcidos, mas também compreender que tais discursos não são meros reflexos da realidade, e sim interpretações moldadas por diferentes interesses e contextos socioculturais. Essa tarefa exige uma consciência crítica sobre os aspectos ideológicos que permeiam os textos, considerando que nenhum discurso é neutro. Todo texto carrega uma visão de mundo e, portanto, está inserido em um contexto político e ideológico. Como ressalta Kumaravadevelu (2006), analisar textos significa analisar formações discursivas que são essencialmente políticas e ideológicas por natureza.

Diante disso, o ensino de línguas deve ir além da simples transmissão de regras gramaticais e estruturas linguísticas, incorporando uma abordagem crítica que permita aos estudantes questionar os discursos, identificar relações de poder e reconhecer as estratégias utilizadas para persuadir, influenciar ou silenciar determinadas vozes. Somente por meio desse olhar crítico é possível formar

cidadãos mais conscientes e capazes de interagir de maneira ativa e reflexiva na sociedade.

Nessa perspectiva, a BNCC enfatiza a importância de promover uma reflexão crítica sobre as temáticas abordadas, estimulando os estudantes a desenvolverem um olhar analítico e questionador. Esse processo envolve não apenas a interpretação e a compreensão dos textos, mas também a avaliação criteriosa da veracidade e da fidedignidade das informações apresentadas. Para isso, torna-se essencial considerar os fatos, os acontecimentos e as questões controversas que permeiam os discursos, permitindo que os alunos construam um posicionamento fundamentado e consciente diante dos diferentes textos e contextos.

Além disso, a BNCC propõe que o ensino da leitura e da interpretação textual vá além da mera decodificação de palavras, incentivando a análise das intenções comunicativas, das relações de poder subjacentes aos discursos e das diferentes perspectivas que influenciam a construção da informação. Dessa maneira, o estudante não apenas compreende os textos, mas também se torna capaz de reconhecer vieses, identificar manipulações discursivas e formular opiniões embasadas.

A seguir, apresentamos um quadro com as habilidades recomendadas pela BNCC para o Ensino Médio, as quais visam desenvolver essas competências críticas e reflexivas nos estudantes:

Quadro 1 - Habilidade para o ensino médio

HABILIDADES
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multisemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: Brasil (2018)

O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ratificar o potencial das tecnologias digitais não apenas para o ensino, mas, sobretudo, para favorecer a integração das pessoas, considerando que elas desempenham um papel central para promover a inclusão e contemplar a diversidade, já que viabilizam oportunidades de aprendizagem para todos (Woods; Leahys, 2019).

Mas como acontecem essas oportunidades de inclusão? Com base nos princípios do Design Universal para Aprendizagem (*Universal Design for Learning*), elaborado por Heelan (2015), podemos pensar o uso das tecnologias digitais para a inclusão. Para essa pesquisadora, é possível pensar a inclusão a partir de três princípios: i. fornecendo múltiplos meios de representação: oferecendo aos aprendizes diversos modos de adquirir informação e conhecimento; ii. fornecendo múltiplos meios de ação e expressão: oferecendo aos aprendizes alternativas para demonstrar o que eles sabem e iii. fornecendo múltiplas maneiras de engajamento: focando nos interesses dos aprendizes, oferecendo desafios e aumentando a motivação para aprender.

Assim, pensamos que as tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas podem funcionar como uma via em potencial para corresponder às

necessidades dos aprendizes, considerando as suas diferenças em diversos aspectos. Isso porque elas, conforme o Design Universal de Aprendizagem de Heelan (2015), oferecem múltiplos meios de acesso à informação, de apreensão e de engajamento para adquirir conhecimento.

Nesse horizonte, as habilidades recomendadas pela BNCC parecem estar em conformidade com o design universal de Heelan (2015) e com uma das competências gerais proposta também pela própria BNCC, que é sobre capacitar os aprendizes para usar as tecnologias digitais de comunicação e informação criticamente, de maneira significativa, reflexiva e ética na escola e fora dela, toda vez que tiverem que acessar e disseminar informações, no intuito de produzir e resolver problemas. Esse exercício ético e reflexivo envolve a leitura atenta e criteriosa de textos que circulam no mundo digital.

Insere-se nessa atividade de leitura crítica, sobretudo, a identificação de ideologias que, muitas vezes, acabam distorcendo as realidades, ocultando verdades, fatos, que se materializam pelo uso de uma linguagem que penumbra ou opaciza a realidade (Freire, 1996). Assim, a língua(gem) é usada para expressar visões de mundo particulares, para se atingir determinados objetivos. Desse modo, a língua(gem) é usada como mecanismo de poder e dominação, que reflete ideologicamente percepções e práticas moldadas por forças institucionais dominantes (Kumaravadivelu, 2012), com que se busca convencer e converter as pessoas. Por isso, Antunes (2003) propõe, como implicação pedagógica para o ensino de línguas, a leitura crítica:

A leitura se torna plena quando o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções que, às vezes, sutilmente, estão embutidas nas entrelinhas, o ideal é que aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença (Antunes, 2003, p. 81).

Essa leitura se torna mais urgente e, ao mesmo tempo, difícil frente a instantaneidade, a rapidez com que as informações chegam até nós, em uma era de cultura digital. E, por isso, é preciso saber analisar criticamente as informações veiculadas na televisão, no rádio, mas também nas redes sociais, na *internet*. Nesse

sentido é que o descritor EF89LP01, para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de língua portuguesa, orienta que os aprendizes adquiram habilidade para analisar criticamente os interesses do campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias, que fazem da informação uma mera mercadoria, para que possam desenvolver uma postura crítica frente aos textos jornalísticos.

O professor de línguas pode fazer isso, por exemplo, tendo como base um mesmo fato, veiculado como notícia em diferentes fontes, para que os aprendizes possam comparar os pontos de vistas, o modo e o tipo de linguagem usados. Essa atividade poderá viabilizar a análise de informações, argumentos e opiniões em interações sociais e nos meios de comunicação para que os aprendizes aprendam a se posicionar ética e criticamente, especialmente com relação a conteúdos discriminatórios, que recaem sobre os direitos humanos (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) também recomenda, nessa mesma linha, para o componente língua inglesa, a utilização das novas tecnologias, linguagens e diferentes formas de interação, que os aprendizes possam realizar pesquisas e compartilhar informações. O documento também orienta que possam aprender a se posicionar e produzir sentidos em práticas de letramentos diversas, atuando em uma perspectiva ética, crítica e com responsabilidade no uso das informações.

A seguir, estão duas habilidades a serem desenvolvidas pelos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, também recomendadas pela BNCC:

Quadro 2 - Habilidades a serem desenvolvidas pelos 8º e 9º anos conforme BNCC

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.

Fonte: Brasil (2018, p. 167)

Assim, pensar a cultura digital, vivenciá-la e refletir sobre problemas relacionados ao seu uso já se configura como uma problematização, que por si só situa esta reflexão no âmbito da própria pedagogia crítica. E como o mundo digital se articula por meio da linguagem, revestida, principalmente, de aspectos ideológicos, este exercício de reflexão funciona como uma verdadeira atividade de metalinguagem.

Para além disso, esse exercício, envolvendo diversas outras questões sociais, problematizadas por meio da lingua(gem), pavimentará o caminho para que os aprendizes sigam em direção às lutas que serão capazes de travar por conta do conhecimento crítico, que levará à autonomia, à emancipação, à liberdade. Isso viabilizará a preparação para participação na sociedade, convergindo para a inclusão, e conferindo, desse modo, ao ensino de línguas o *status* de verdadeira educação linguística.

Considerações finais

O que se almeja com o ensino crítico de línguas é a formação de indivíduos politizados, de modo que possam compreender e participar das ações na sociedade. Isso é sobre inclusão. Nesse universo, como já ressaltamos, as tecnologias digitais exercem um papel central, no sentido de possibilitar que as pessoas estabeleçam relações, comuniquem e sejam comunicadas.

No entanto, ao tempo que tratamos de reconhecer o papel das tecnologias digitais na sociedade contemporânea para promover a inclusão, também alertamos quanto à disseminação de *fake news*, que representam uma ameaça à democracia e convergem para a promoção de injustiças sociais, já que operam no sentido de induzir as pessoas ao erro através de uma linguagem que manipula os fatos, penumbrando as realidades sociais.

Além disso, temos também alertado sobre duas formas de viver em sociedade: “estar no mundo” e “ser no mundo”. A primeira denota uma certa passividade, em que meramente estamos no mundo. Já a segunda, “ser no mundo”,

denota que somos parte da sociedade e não apenas estamos, mas agimos e participamos ativamente das questões sociais, lutando e decidindo sobre os rumos da sociedade. “Ser no mundo”, desse modo, alinha-se com o princípio da inclusão e esse é um dos grandes desafios que a escola deste século tem que enfrentar. Insere-se, nesse universo, o ensino crítico de línguas em consonância com as tecnologias digitais, como fortes aliados para vencer esse desafio.

Para tanto, a escola precisa alterar as formas de ensinar, mudando conteúdos, abordagens e estratégias, de modo a contemplar a diversidade de necessidades dos aprendizes (Unesco, 2005), possibilitando que eles compreendam as questões problemáticas que acontecem na sociedade, para que possam aprender a pensar em alternativas de enfrentamento contra toda forma de opressão. Deve-se incluir nesta agenda o auxílio das tecnologias digitais para ler e interagir criticamente sobre as questões sociais publicizadas. Isso possibilitará ao estudante ser alguém que pensa e age no mundo, em plena era digital, que, portanto, estará incluída e engajada nas questões sociais.

De outro modo, a escola tem um papel central no sentido de levar os aprendizes à inclusão, discutindo e conscientizando sobre os problemas sociais, fazendo parte e construindo a história social. Sobre isso, Crookes (2021) defende que os aprendizes devem ter a oportunidade de se verem como “inseridos na história”, mudando as visões que eles têm sobre eles mesmos como agentes para que possam mudar a sociedade.

Referências

ANTUNES, I. *Aulas de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna, letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-82.

BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang

Publishing, 2008. p. 17-32.

CROOKES, G. Critical language pedagogy: an introduction to principles and values. *ELT Journal*, London, v. 75, n. 3, p. 247-255, July 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: Wiley, 1997.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HEELAN, A. Universal design for learning (UDL): implications for education. Dublin: Universal Design in Education, 2015. Disponível em: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=exdesthe4>. Acesso em: 3 out. 2025.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. Número especial. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global Society*. A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, P. L. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-148.

MARTIN, A. Digital literacy and the digital society. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008. p. 151-176.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of english as an international language*. London: Pearson, 1994.

PSCHEIDT, A. C. *Inteligência artificial na sala de aula: como a tecnologia está revolucionando a educação*. São Paulo: Matrix, 2024.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de línguas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-303.

UNESCO. *Guidelines for Inclusion: ensuring access to education for all*. Paris:

UNESCO. 2005. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

WOODS, A.; LEAHY M. Using digital technologies to support inclusion in the mainstream classroom. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, Dublin, v. 32, n. 2, p. 102-124, 2019.

Recebido em: 06 out. 2025.

Aprovado em: 01 jan. 2026.

Revisor(a) de língua portuguesa: Ana Luiza Zambaldi

Revisor(a) de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri

Revisor(a) de língua espanhola: Calebe Rodrigues Caleffi