

AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DE DESIGN DA BNCC PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEO ESTUDANTIL

Terezinha Marisa Ribeiro de Oliveira¹
Renata Cristina Alves Polizeli²
Kimie Simokomaki³
Luiz Paloschi⁴

Resumo: Este artigo objetiva tecer uma breve análise das possíveis contribuições da perspectiva de *design* para a prática de produção de vídeo. Para isso, abordaremos a noção de *design*, por meio da Pedagogia dos Multiletramentos (CAZDEN *et al*, 2021; NEW LONDON GROUP, 1996), o qual se insere em “o quê” e se estrutura em três momentos: designs disponíveis, designing e redesigned. Também abordaremos como a BNCC (BRASIL, 2018) aborda essa noção de design e como ela está relacionada aos objetos do conhecimento. Neste sentido, metodologicamente, fundamentamo-nos em uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) cujo percurso seja cotejar (GERALDI, 2013; BAKHTIN, 2006 [1979] a teoria do grupo Nova Londres à noção fundamentada na BNCC.

Palavras-chave: Design; BNCC; Produção de vídeo estudantil.

Considerações iniciais

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. De modo geral, o documento normativo atualiza os pressupostos já explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados no final da década de 1990. Assim, dos PCN à BNCC são, em média, 20 anos de intervalo, nos quais vários aspectos sociais se alteraram de maneira significativa. À guisa de ilustração: dos temas transversais temos agora os temas contemporâneos transversais, ampliados de 6 (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual) para 6 macroáreas, os quais se tornaram 15 temas, sendo todos regidos por legislação específica. Enquanto no primeiro documento o caráter era recomendatório, no segundo é obrigatório a inserção desses temas na constituição dos currículos.

¹ Dra. em Ensino de Ciências e Matemática e professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

² Doutoranda em Linguística Aplicada pela Unicamp e professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

³ Dra. em Genética e Evolução e professora da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁴ Pesquisador e Formador da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

De maneira congênere aos temas transversais, temos a ampliação das práticas sociais relacionadas à tecnologia. Embora já considere as práticas que envolvem a produção de vídeo, não sendo esse tratado como mero recurso pedagógico (BRASIL, 1998), é na BNCC (BRASIL, 2017) que elas são ampliadas, de modo a atingirem o caráter de fator determinante no processo de curadoria de gêneros, textos ou práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita. Como o próprio documento afirma: não se trata de desprivilegiar as práticas tradicionais da instituição escolar, mas sim de abranger as práticas contemporâneas, que nossos estudantes estão imersos nos outros campos de atuação aos quais transitam enquanto sujeitos sociais.

Para tratar dessas práticas contemporâneas, a BNCC (BRASIL, 2017) fundamenta-se em duas perspectivas que abrangem o ensino da língua: a dos novos letramentos (LANKSHEAR, 2012) e dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996). Essa última traz a noção de *design* no trato aos textos multissemióticos. É por meio dessa concepção que abordaremos a produção de vídeo estudantil, considerando suas contribuições. Assim, objetivamos, neste trabalho, tecer uma breve análise das contribuições da noção de *design* para a prática de produção de vídeo. Metodologicamente, o estudo é fundamentado em uma análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) cujo percurso seja cotejar (GERALDI, 2013; BAKHTIN, 2006 [1979]) a teoria do grupo Nova Londres à perspectiva fundamentada na BNCC.

Grupo Nova Londres: noção de *design* na perspectiva dos multiletramentos

A perspectiva dos multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres, em 1996, partia da premissa que a prática de letramento convencional que ocorria na maioria das escolas de ensino básico não abarcava toda a complexidade das mudanças sociais que estavam acontecendo e que, por conseguinte, afetavam de modo significativo o ensino de língua materna. Agregado a isso, preocupavam-se com a diversidade cultural que poderia ser invisibilizada por essa prática convencional, o que, por outro lado, estava sendo evidenciado por meio do avanço tecnológico e atualmente, por exemplo, é reiterado pelas práticas sociais digitais através das plataformas e redes sociais.

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2006[2000/1996]: 10, *apud* ROJO, MOURA, 2012, p.12)

É imprescindível os currículos contemplarem a diversidade cultural que já está presente em sala de aula. Assim, à luz da diversidade cultural e linguística, fundamentada no avanço tecnológico, o grupo propôs a chamada perspectiva dos multiletramentos para embasar a prática pedagógica dos letramentos. Neste sentido, estruturam ainda o que convencionalmente se chama “Pedagogia dos Multiletramentos”, sendo essa organizada pelo “como” e o “o quê”. O primeiro engloba um caminho didático composto por quatro momentos, os quais não possuem relação hierárquica, mas que devem ser contemplados: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada possibilita a aproximação do escolar ao mundo exterior à escola, pois os estudantes podem refletir sobre suas experiências com vistas a estabelecer elo entre o novo e o conhecido. A instrução aberta constitui a análise dessas práticas, estabelecendo conexões com o mundo no qual se vive – enquadramento crítico; o qual gerará intervenções: aplicação do conhecimento e entendimento das complexas e variáveis situações reais que ocorrem no mundo.

Para auxiliar esse percurso, o GNL propôs a noção de *design* para fundamentar o “o quê” da pedagogia dos multiletramentos. Convencionalmente, relacionado aos processos de inovação em diversos setores do mundo do trabalho, essa concepção abarca tanto o processo quanto o produto, bem como se afasta de conceitos cristalizados no campo escolar, como o de gramática (normativa), por exemplo.

O “o quê” ocorre por meio de outros três movimentos: designs disponíveis, designing e redesigned. Os designs disponíveis “incluem as “gramáticas” de vários sistemas semióticos: as gramáticas das línguas e as gramáticas de outros sistemas semióticos, tais como cinema, fotografia ou gramática gestual” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 35). Ou seja, gramática aqui refere-se às organizações internas dos sistemas de significação, incluindo as múltiplas linguagens, como visual, corporal, sonora, dentre outras.

A ordem do discurso também está inserida nos designs disponíveis e pode ser compreendida como “um conjunto de discursos socialmente produzidos, interligados e interagindo de forma dinâmica. Trata-se de uma configuração específica dos elementos do Design. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração particular de tais elementos” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 36). Neste âmbito do discurso, é fundamental considerar, então, os aspectos sociais que alteram a construção do sentido, uma vez que os sentidos tanto linguísticos quanto de outras linguagens são ancorados socialmente, isto é, qualquer valoração dá-se na relação dos sujeitos com outros sujeitos. Desse modo, a configuração particular do design disponível é a configuração da valoração individual dos sujeitos que estão envolvidos,

amparados nos sentidos construídos socialmente, ainda que esse sujeito tenha (uma parcial) liberdade para alterá-lo de acordo com seus interesses pessoais.

O conceito abrangente de ordens do discurso é necessário para enfatizar que, no designing de textos e interações, as pessoas recorrem sempre a sistemas de prática sociolinguística, bem como a sistemas gramaticais. Esses sistemas podem não ser tão clara ou rigidamente estruturados como a palavra “sistema” sugere, mas existem sempre alguns pontos comuns de orientação quando agimos semioticamente. Os Designs Disponíveis também incluem outro elemento: a experiência linguística e discursiva das pessoas envolvidas no designing, na qual um momento de designing flui continuamente como as histórias particulares dos membros envolvidos. (CAZDEN *et al*, 2021, p. 37)

O designing, então, é o momento no qual os estudantes estão elaborando e reconstruindo as atividades, de modo que possam modificar esses designs que estavam disponíveis. “O processo de modelagem do sentido emergente envolve rerepresentação e recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição dos Designs Disponíveis. Cada momento da produção” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 37-38). De acordo com Cazden *et al* (2021), o processo de *designing* atua sobre os designs disponíveis, que foram postos em análise crítica naquelas etapas do “como” da pedagogia dos multiletramentos, podendo esses, então, estar em diálogo com outros *designs* disponíveis não mobilizados para a atividade em questão, de modo que os designs estarão em constante movimentação e transformação, os quais nem sempre ocuparão o mesmo grau de *designing*. Isso, pois, “as configurações, preexistentes e novas, são sempre provisórias, embora possam atingir um elevado grau de permanência. A transformação é sempre uma nova utilização de velhos materiais, uma rearticulação e recombinação dos recursos dos Designs Disponíveis” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 38).

Neste percurso, o *redesigned* é o resultado das etapas anteriores, de maneira que os estudantes possam gerar e construir novos sentidos para aqueles designs que estavam disponíveis:

Nunca é uma reformulação ou uma simples recombinação de Designs Disponíveis. O Redesigned pode ser variavelmente criativo ou reprodutivo em relação aos recursos para a produção de sentidos existentes nos Designs Disponíveis. Mas não é uma simples reprodução (como o mito das normas e da pedagogia da transmissão nos faria acreditar), nem é simplesmente criativo (como os mitos da originalidade individual e da voz pessoal nos fariam crer). Como a instância em que estão em jogo os recursos culturais e as subjetividades únicas, o Redesigned fundamenta-se em padrões de sentido histórica e culturalmente herdados. Ao mesmo tempo, é produto único do agenciamento humano: sentido transformado. E, por sua vez, o Redesigned torna-se um novo Design Disponível, um novo recurso produtor de sentidos. (CAZDEN *et al*, 2021, p. 38).

Este processo de reconstrução dos designs, como os autores afirmam, não podem ser compreendidos como estanques ou hierárquicos, ou ainda como uma mera reconstrução do que já estava disponível, pois eles alteram, inclusive, a constituição da identidade de nossos estudantes.

Posta essa compreensão de como o Grupo Nova Londres percebe a noção de design, partiremos para a leitura que a BNCC fez dessa perspectiva. É fato que a BNCC não se filia a teóricos ou perspectiva no sentido de explicitar quais são, todavia, por meio da seleção linguística do documento normativo, podemos depreender os fundamentos que alicerçam o documento.

Percurso metodológico

Para Lüdke e André (2018), a análise documental pode ser uma técnica extremamente valiosa no que tange à compreensão de dados qualitativos, independentemente do objetivo da coleta. Pode ainda ser complementada ou não por outras técnicas. Neste artigo, a análise documental objetiva compreender como a BNCC (BRASIL, 2018) aborda a noção de design, proposta pelo Grupo Nova Londres, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, o interesse permeia a identificação e construção dos significados que estão dispostos no documento normativo, de modo que possa ser cotejado com a própria compreensão do grupo à luz da tradução feita por Cazden *et al* (2021), intitulado de “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”.

O cotejo do texto da BNCC com o do Grupo Nova Londres segue a perspectiva de Geraldi (2013), ancorada no Círculo de Bakhtin:

Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 377-378).

Em outras palavras, cotejar esses textos é uma forma de desvendar os sentidos que estão na BNCC, “recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (GERALDI, 2013, p. 33).

Assim, nesta perspectiva metodológica, o que a BNCC traz da noção de design é parte do elo da cadeia de comunicação, no qual ela responde à concepção de design do Grupo Nova Londres, podendo, então, concordar completamente ou parcialmente, ou ainda podendo até negar, uma vez que ambos os textos estão inseridos em cronotopos distintos: o do Grupo Nova Londres insere-se no âmbito acadêmico-científico anglo-estadunidense de meados de 1990, enquanto a BNCC se insere na esfera de políticas públicas educacionais para a etapa da educação básica, principalmente, do setor público - federal, estadual e municipal - em um país latino-americano, quase ao final da década de 2010, após anos de discussão sobre o documento e produção de 3 versões.

BNCC: noção de design para todos os componentes curriculares

Como supracitado, a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que orienta a construção de currículos pelas redes de ensino, sejam elas estaduais ou municipais, bem como privadas.

Em sua introdução, tem-se as dez competências gerais, os marcos legais que a embasam, os fundamentos pedagógicos - foco no desenvolvimento de competências, compromisso com a educação integral - e o pacto interfederativo e a implementação da BNCC. Para cada etapa da educação básica, há orientações e pressupostos pedagógicos que fundamentam a etapa, com as competências e habilidades ou objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência (na educação infantil). Para cada área, há encaminhamentos mais específicos, bem como as competências específicas da área para a etapa de ensino e, por fim, aparecem os componentes com suas fundamentações e suas competências específicas de componente, seguidas pelo conjunto de habilidade.

Embora a tecnologia seja compreendida como fundamental a todos os componentes, áreas e etapas, uma vez que as práticas sociais e os gêneros do âmbito digital permeiam todo o documento, é somente no componente de língua portuguesa que os multiletramentos e a noção de design são explicitados, de fato. Assim, reiteramos quão essencial é a perspectiva de design para todos os componentes.

A noção de design no documento não está associada somente aos multiletramentos, mas também aos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), os quais estão intrinsecamente relacionados à tecnologia: novas práticas e novo ethos. As novas práticas dizem respeito aos novos modos de se produzir. Por exemplo, hoje em dia, escrevemos muito

mais por meio de plataformas digitais, o que nos possibilita digitar os textos e quando há necessidade de reescrever, deletamos as palavras e/ou reestruturamos os parágrafos, sem ter que apagar tudo. Essas práticas sociais, alteradas pelo avanço da tecnologia, modifica ainda o modo como agimos e interagimos socialmente, ou seja, agimos diante de um novo *ethos*, com mentalidades mais colaborativas e híbridas. Assim, na BNCC, design é introduzido a partir do que é denominado “designer”:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70)

Os estudantes são tidos como designers, ou seja, criadores criativos de sentido, pois eles tomam o que já existe - o que podemos inserir no momento dos designs disponíveis - e remixam, mesclam, transformam e redistribuem - designing -, de modo a produzir novos sentidos - redesigned. Todavia, geralmente, os estudantes atuam dessa maneira, utilizando imagem estática ou em movimento, sejam eles vídeos em diversos formatos, em ambientes extraescolares. É diante disso que o documento afirma que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69). A interrelação entre práticas oportuniza o desenvolvimento de diferentes e fundamentais habilidades, como explicita a BNCC (BRASIL, 2018, p. 69):

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes.

Seguindo essa via de interrelação que oportuniza o desenvolvimento de diferentes habilidades essenciais para a contemporaneidade, a noção de design aparece no eixo de produção de texto no âmbito de estratégias de produção:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2018, p. 78)

Neste excerto, junto com a reescrita, o redesign é apresentado como estratégia de produção de textos, desde que seja adequado ao contexto de produção, circulação e recepção, considerando os aspectos como enunciadores, gênero, suporte, campo de circulação e adequação à variação linguística. Isso ocorre novamente no eixo de oralidade, no âmbito da produção de textos orais: “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (BRASIL, 2018, p. 79). É possível notar que embora a perspectiva do Grupo Nova Londres apresente três momentos distintos - ainda que não hierárquicos e estanques -, a perspectiva apresentada pela BNCC não contempla a distinção entre esses momentos, chamando-os apenas de redesign, sendo esse relacionado ao segundo - *designing* - e terceiro - *designing*, de modo que tanto o produto quanto o processo sejam compreendidos como redesign. Ainda é importante ressaltar que os designs disponíveis não são revisitados pelo documento.

No que à etapa do ensino médio, ainda que as práticas digitais estejam mais em evidência, com outros tantos exemplos de gêneros, a noção de design não é explicitada quando se fala nos novos e multiletramentos.

Considerações finais

Após o cotejo da concepção de *design* da BNCC (BRASIL, 2018) com a noção do Grupo Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996; CAZDEN *et al*, 2021), podemos depreender que, embora a concepção adotada pela BNCC seja bem distinta da proposta pelo GNL, a perspectiva do documento normativo pode contribuir para as práticas de produção de vídeo estudantil, independentemente do componente, área ou etapa de ensino, uma vez que os estudantes são compreendidos como “produtores de sentido”, de modo que a criatividade seja ressaltada em todo o processo, intensificando não somente o protagonismo estudantil, mas, principalmente, a performance crítica deles nos diferentes campos sociais que podem atuar.

Assim, a ideia de design associado à inovação, como processo e produto, no qual os estudantes são designers, oportuniza a aproximação das práticas extraescolares, nas quais eles estão acostumados a remixar, compartilhar e produzir de modo colaborativo e híbrido, às práticas escolares, de modo que, a produção de vídeo estudantil engloba distintas habilidades, envolvendo ainda gêneros de diferentes complexidades e campos de atuação distintos, os quais vão se interseccionando e promovendo não só o conhecimento de um usuário com conhecimento técnico, mas, principalmente, a aquisição de modo efetivo da competência 5 da BNCC: a compreensão, a utilização, bem como a criação de tecnologias digitais de informação e comunicação, com vistas a criticidade, significado, reflexão e ética nas múltiplas práticas sociais que envolvem, principalmente, a produção, a circulação e a recepção de informação, conhecimento, para a resolução de problemas e desenvolvimento do protagonismo juvenil, tanto na vida pessoal quanto coletiva.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental Língua Portuguesa**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 13 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11- 28.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. 'New' literacies: technologies and values. **Revista Teknokultura**, v. 9, n. 1, p. 45-69, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, E.P.U., 2018.

ROJO, R.H.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. 1996. p. 60-92

Recebido em Outubro 2022
Aprovado em Dezembro 2022