Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

AGENCIAMENTOS ENTRE ARTE E TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

ART AND ICT ASSEMBLAGES IN THE ELEMENTARY EDUCATION OF BRAZIL'S NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC)

AGENCIAMIENTOS ENTRE ARTE Y TIC EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR (BNCC)

Juliano Trevisani
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

Resumo

Este artigo analisa agenciamentos entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as linguagens artísticas no Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de identificar espaços lisos que favoreçam experiências de desterritorialização. A partir do referencial teórico de Deleuze e Guattari, e utilizando o método cartográfico, a pesquisa mapeia cinquenta e três Habilidades da BNCC que articulam arte e TIC em diferentes componentes curriculares. O estudo evidencia que, mesmo em contextos normativos marcados por racionalidades técnicas e padronizadoras, como os dispositivos curriculares da BNCC, podem emergir práticas estéticas e educativas sensíveis. As Habilidades analisadas revelam potencialidades para a criação de experiências interdisciplinares, sobretudo fora do componente de Arte, abrindo espaço para a fruição, a crítica e a invenção no cotidiano escolar. A análise aponta que os agenciamentos mais recorrentes envolvem som e imagem, em suas formas estáticas e em movimento, sugerindo possibilidades para práticas como *podcasts, vlogs*, produções audiovisuais e oficinas artísticas. A cartografia proposta não busca soluções normativas, mas a visibilização de encontros e experimentações que escapam à lógica estriada do currículo.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC; Arte; Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Abstract

This article analyzes assemblages between Information and Communication Technologies (ICT) and artistic languages in the Elementary Education section of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), aiming to identify smooth spaces that enable deterritorializing experiences. Grounded in the theoretical framework of Deleuze and Guattari and using cartographic methodology, the study maps fifty-three BNCC Skills that articulate art and ICT across different curricular components. The findings reveal that even within normative contexts shaped by technical and standardizing rationalities, such as those of the BNCC, sensitive

TREVISANI, Juliano. AGENCIAMENTOS ENTRE ARTE E TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p 1-19, Volume 1, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

aesthetic and educational practices can emerge. The analyzed Skills demonstrate potential for interdisciplinary experiences, especially beyond the boundaries of the Art component, opening possibilities for enjoyment, critique, and creative invention in the school context. The study shows that the most recurrent assemblages involve sound and image, in both static and moving forms, suggesting opportunities for practices such as podcasts, vlogs, audiovisual productions, and artistic workshops. The proposed cartography does not seek normative solutions, but rather the visibility of encounters and experimentations that escape the striated logic of the curriculum.

Keywords: Information and Communication Technologies – ICT; Art; Brazilian National Common Curricular Base – BNCC.

Resumen

Este artículo analiza agenciamientos entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y los lenguajes artísticos en la Educación Primaria de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), con el objetivo de identificar espacios lisos que favorezcan experiencias de desterritorialización. Basado en el marco teórico de Deleuze y Guattari y utilizando la metodología cartográfica, el estudio mapea cincuenta y tres Habilidades de la BNCC que articulan arte y TIC en distintos componentes curriculares. Los resultados evidencian que, incluso en contextos normativos marcados por racionalidades técnicas y estandarizadoras —como los dispositivos curriculares de la BNCC—, pueden surgir prácticas estéticas y educativas sensibles. Las Habilidades analizadas muestran potencialidades para la creación de experiencias interdisciplinarias, especialmente fuera del componente de Arte, abriendo espacio para el disfrute, la crítica y la invención en el cotidiano escolar. El análisis señala que los agenciamientos más recurrentes implican sonido e imagen —en sus formas estáticas y en movimiento—, lo que sugiere posibilidades para prácticas como podcasts, vlogs, producciones audiovisuales y talleres artísticos. La cartografía propuesta no busca soluciones normativas, sino la visibilización de encuentros y experimentaciones que escapan a la lógica estriada del currículo.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC; Arte; Base Nacional Común Curricular – BNCC.

Fugas, intensões, Arte e as TIC no Ensino Fundamental da BNCC

— Por que não começamos pelo seu nome?
— 47.
— Isso não é um nome.
— Não, mas é o meu.
— Seguinte, senhor 47, o que exatamente você é? [...] Ouça-me com atenção, senhor 47, ou qualquer que seja seu nome, isso pode acabar de vários modos — e isso depende de você —, mas pode ter certeza de que não acabará como você quer. Porque, pelo que sei, você está preso aqui comigo, e sou eu quem está com a arma.

TREVISANI, Juliano. AGENCIAMENTOS ENTRE ARTE E TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p 1-19, Volume 1, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

— Não, senhor Sanders. Você está preso aqui comigo. E trouxe a minha arma.
(*Hitman: Agent 47*, 2015)

O diálogo que abre este texto, extraído do filme *Hitman: Agent 47*, dirigido por Aleksander Bach (2015), sugere sentimentos de autonomia e empoderamento. A cena se passa durante um interrogatório: o agente 47 está sob custódia, mas permanece no controle. Ainda que em um espaço de confinamento, um dispositivo disciplinar, como diria Foucault (2012), semelhante às escolas, prisões e hospitais, o agente se apropria do que parecia ser um instrumento de dominação para afirmar sua subjetividade. A arma, ao invés de marcar sua rendição, torna-se meio de fuga e de reinvenção de si.

A declaração “47 — Isso não é um nome — Não, mas é o meu” explicita a recusa em se sujeitar a uma nomeação imposta. E a virada discursiva que encerra a cena — “Você está preso aqui comigo. E trouxe a minha arma”, inverte as posições de poder. Essa breve alusão cinematográfica ilustra, na filosofia de Deleuze e Guattari, como mesmo nos espaços mais estriados e controlados podem emergir agenciamentos que criam linhas de fuga. São movimentos que escapam ao funcionamento previsível do dispositivo e instauram o novo, o acontecimento, o possível. Uma linha baseada no acontecimento escapa ao controle do dispositivo disciplinador. Ela irrompe entre as fissuras da cela, da repressão, da vigilância, abrindo possibilidades de renomeação de si e de afirmação da autonomia.

A cena do filme nos remete ao que Deleuze e Guattari descrevem como espaços lisos, aqueles que, mesmo surgindo no seio de estrias rígidas e funcionais, permitem a emergência de agenciamentos entre sujeitos e objetos, rompendo o que estava previamente determinado. Esses agenciamentos não visam uma libertação idealizada, mas instauram condições para que o acontecimento ocorra, para que a subjetividade se desloque e invente novos modos de ser. Como apontam Deleuze e Guattari, mesmo nas formas mais codificadas de organização espacial, como a cidade ou a escola, é possível a emergência de espaços lisos, nos quais novos movimentos e modos de vida se articulam:

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> O espaço é constantemente estriado sob a coação de forças que nele se exercem; mas também desenvolve outras forças e secretos novos espaços lisos através da estriagem. Mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como o nômade ou o troglodita. Às vezes bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para recriar um espaço liso. Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. (Deleuze, Guattari, 1997, p. 214).

Esses espaços lisos, como veremos, podem emergir também no contexto escolar, mesmo sob normas, legislações e tecnologias que, à primeira vista, visam padronizar a ação educativa. Ao investigarmos a Educação Pública brasileira, deparamo-nos com um espaço profundamente estriado, regulado por leis, arquiteturas escolares, normativas curriculares e discursos que configuram modos específicos de funcionamento institucional e de subjetivação dos sujeitos escolares. No entanto, é justamente nesses mesmos agenciamentos, nos entremeios das práticas e dos discursos, que podem emergir espaços lisos: zonas de experimentação, encontro e fuga que escapam, ainda que parcialmente, às finalidades previamente determinadas.

Ainda que políticas públicas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), promovam a inserção de determinados objetos, como saberes, tecnologias, conteúdos e ferramentas, nos cotidianos escolares com propósitos claramente definidos, sua apropriação nas escolas adquire contornos e intencionalidades próprias. Esses elementos não operam isoladamente, mas se tornam parte de novos arranjos quando agenciados no espaço escolar. Como afirmam Deleuze e Guattari, o poder de um objeto não reside em sua forma isolada, mas no agenciamento em que ele se insere:

> Notou-se com frequência que uma arma não era nada sem a organização de combate da qual fazia parte. Por exemplo, as armas "hoplíticas" só existem graças à falange como mutação da máquina de guerra: a única arma nova naquele momento, o escudo de dois punhos, é criado por esse agenciamento; quanto às demais armas, elas preexistiam, mas tomadas em outras combinações, onde não

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> possuíam a mesma função, a mesma natureza. Por toda parte é o agenciamento que constitui o sistema de armas. (Deleuze, Guattari, 1997, p. 77-78)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, constitui o principal documento normativo que define os saberes e competências a serem desenvolvidos por estudantes ao longo da Educação Básica, bem como as formas de atuação docente. A discussão sobre a implementação de currículos nacionais padronizados, embora recorrente na história da educação brasileira, ganha novo fôlego a partir da década de 1990, especialmente com a influência de documentos como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, da Conferência de Jomtien (1990), cujos trechos evidenciam essa racionalidade:

> A relevância dos currículos pode ser incrementada vinculando-se alfabetização, habilidades matemáticas e conceitos científicos aos interesses e primeiras experiências do educando, como, por exemplo, aquelas relativas à nutrição, saúde e trabalho. [...] avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade; [...] uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade. [...] A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. [...] sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Esses excertos revelam com clareza uma orientação instrumental da educação, vinculada a metas de produtividade e desempenho. Alfabetização, ciência e tecnologia aparecem subordinadas a finalidades econômicas e de mercado, aproximando o projeto educacional de uma lógica de formação de capital humano. Nesse cenário, as tecnologias são valorizadas como ferramentas para a melhoria de indicadores de eficiência e adaptação social. Essa racionalidade atravessa também o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007: O Desenvolvimento e a Geração Futura*, do Banco Mundial, que explicita o papel instrumental da educação no desenvolvimento econômico:

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> As preocupações sobre a qualidade e a relevância do treinamento básico surgem exatamente quando a demanda de aptidões avançadas, [...] crítica para muitos setores da indústria, está crescendo. (p. 9) [...] as decisões que afetarão o bem-estar dos jovens e da sociedade são aquelas que formam o capital humano de base de modo a transformá-lo em trabalhadores, chefes de família, cidadãos e líderes comunitários produtivos (p.11). [...] A onda global de mudança econômica e tecnológica está exigindo dos trabalhadores mais do que as aptidões básicas. [...] O problema não se resume à insuficiência numérica, mas também diz respeito ao treinamento irrelevante. (BANCO MUNDIAL, 2006, p.12)

Essa abordagem consolida uma visão tecnicista da formação, centrada na produtividade e na inserção no mercado. Como destaca Sacristán (2013, p. 158), trata-se de uma abordagem que enaltece a "[...] produtividade e o mercado globalizado, como prioridades da sociedade da informação". Essa racionalidade impõe à escola uma valorização exacerbada de competências técnicas, como aquelas relacionadas à linguagem e à matemática, frequentemente impulsionada pela influência do setor privado, interessado em moldar uma força de trabalho adaptada às exigências tecnológicas e produtivas. Em contrapartida, é desconsiderada uma formação mais ampla que contemple as dimensões sensíveis da formação, voltada ao sujeito e às múltiplas dimensões da experiência.

No contexto brasileiro, a formulação da BNCC esteve fortemente marcada pela articulação entre três frentes interligadas: organismos privados, fundações com atuação transnacional (como a Fundação Lemann e o Banco Mundial), movimentos de formulação e mobilização político-educacional (como o Movimento Todos Pela Educação (MTPE), e o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) e órgãos de representação institucional (a UNDIME e o CONSED). Como apontam Triches e Aranda (2018), essas frentes atuaram de forma interligada, com atores que mantinham relações entre si. Os movimentos MTPE e MBNC foram impulsionados por interesses do setor privado, ao passo que UNDIME e CONSED, tradicionalmente vinculados à gestão pública da educação, passaram a operar como braços executivos dessas diretrizes, com forte participação de representantes ligados à Fundação Lemann, do Banco Mundial e de organizações internacionais.

Essa triangulação, entre setor privado, movimentos de base política e instâncias públicas, influenciou a construção de uma BNCC alinhada a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

racionalidades técnico-produtivistas, com ampla participação dessas entidades em todas as fases de elaboração do documento. Não por acaso, UNDIME e CONSED figuram na contracapa da versão final da BNCC (BRASIL, 2017, p. 2) como coautores do texto-base, evidenciando o grau de institucionalização desse arranjo.

Embora a elaboração da BNCC tenha contado com a participação de pesquisadores de diferentes regiões do país e instituições públicas, o documento recebeu críticas contundentes por parte de entidades acadêmicas. Destacam-se, nesse sentido, as análises da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Currículo (ABDC). Para essas entidades, a BNCC sustenta um modelo de formação humana baseado na modelização e na homogeneização, ignorando as realidades locais e produzindo identidades serializadas. Essa crítica é sintetizada no seguinte trecho:

> Na BNCC, a tendência proposta para a formação humana é a modelização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração centralizada, ignorando as "realidades locais", suas especificidades, possibilidades e necessidades, buscando produzir identidades serializadas e eliminando as diferenças. Há uma fórmula estreita: um triângulo em cujos vértices estão a BNCC, a formação de professores e a avaliação em larga escala, estruturadas a partir de 4 objetivos de formação: competência, qualificação profissional, empregabilidade e avaliação de desempenho. Resultado: padronização e eliminação da diferença ou do diferente em seus direitos à singularidade. (ANPED; ABDC, 2015, p. 1).

Em oposição à concepção de formação promovida pela BNCC, centrada na lógica do capital humano, entidades como a ANPED e a ABDC defendem uma abordagem mais ampla e contextualizada. Para esses grupos, a formação humana deve considerar as especificidades regionais, os processos históricos e os modos singulares de subjetivação que atravessam cada território educativo. Nesse sentido, Severino (2006, p. 620) afirma que a formação deve visar "a máxima emancipação possível do sujeito, [...] que alcance um modo de ser, mediante um devir [...]", destacando a inseparabilidade entre experiência, território e subjetivação. A crítica à racionalidade tecnicista, portanto, não parte apenas de uma discordância metodológica, mas denuncia uma disputa profunda entre dois projetos de escola: de um lado, a padronização gerencial voltada à eficiência e à produtividade; de outro, a

Volume 2026
ISSN 2319-0868

valorização da diferença, da experiência sensível e da formação ético-estética dos sujeitos.

A BNCC ampliou significativamente a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Básica, prevendo a inserção de softwares, plataformas digitais e dispositivos tecnológicos como recursos pedagógicos. Essa incorporação, no entanto, está frequentemente associada à preparação dos estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais automatizado e competitivo. Apesar disso, o próprio texto da BNCC aponta para a possibilidade de uma formação mais integral, que inclua dimensões éticas, estéticas e cidadãs. Segundo o documento:

> Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]. (BRASIL, 2017 p. 13).

A ambiguidade desse trecho revela uma tensão constitutiva da BNCC: embora enfatize a mobilização de saberes em múltiplas esferas da vida, sua organização curricular prioriza habilidades voltadas à lógica. Ao delimitar com precisão o que deve ser ensinado, e de que forma, o documento normativo expressa uma racionalidade curricular que privilegia o desenvolvimento de habilidades produtivas e operacionais em detrimento de processos formativos mais amplos e abertos à experiência.

Essa racionalidade não se limita à retórica dos parágrafos iniciais: ela se manifesta na própria estrutura da BNCC, organizada por um encadeamento de competências e habilidades. Nesse arranjo, as habilidades, unidades mínimas do currículo, agrupam-se para formar os chamados objetos de conhecimento (substituindo os "conteúdos" dos antigos PCN). Esses objetos, por sua vez, articulam-se em torno das competências específicas de cada componente curricular. A integração dessas competências culmina nas competências das áreas do conhecimento, que atravessam todas as etapas da Educação Básica: da Educação Infantil (EI.) ao Ensino Médio (EM.).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Assim, ainda que a BNCC defina usos e espaços com rigidez, estabelecendo linhas duras que estriam as práticas escolares e delimitam os objetos e seus modos de circulação, é possível entrever, em meio a essas estrias, espaços lisos: zonas de agenciamento em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se articulam com a Arte, abrindo brechas de criação e sensibilidade.

Esses agenciamentos, quando apropriados pelas escolas, podem operar como armas simbólicas de deslocamento, capazes de ressignificar o funcionamento do dispositivo curricular. Como observa Salomé (2011, p. 13), "a arte se apresenta como uma antítese a essa sociedade de homens-máquinas, possibilitando que nos percebamos sensivelmente humanos". Ao perturbar o automatismo tecnicista, a arte, especialmente quando agenciada às TIC, abre linhas de fuga em direção à estesia, à experiência que escapa às lógicas de mensuração e desempenho. Deleuze (2000, p. 215) reforça essa potência afirmando que "a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha". Nesse sentido, os encontros entre arte e tecnologia no cotidiano escolar não apenas tensionam a função instrumental das TIC, mas instauram outros modos de existir, de criar e de aprender, para além daquilo que pode ser avaliado em larga escala. Como apontam Deleuze e Guattari, as linhas de fuga não são simplesmente escapismos ou evasões: elas carregam a potência de invenção, criação e resistência. Nas palavras dos autores:

> É nas linhas de fuga que se inventam armas novas, para opô-las às armas pesadas do Estado, e "pode ser que eu fuja, mas ao longo da minha fuga, busco uma arma". Nas linhas de fuga os nômades varriam tudo à sua passagem, e encontravam armas novas que deixavam o Faraó estupefacto. (Deleuze; Guattari, 1996, p. 79)

No contexto da escola, essas "armas" podem ser compreendidas como estratégias estéticas, afetivas e expressivas que reconfiguram os usos impostos das tecnologias e do currículo. Ao agenciar Arte e TIC em práticas criativas e inventivas, abre-se a possibilidade de produzir deslocamentos, ainda que parciais, nos modos como o saber é constituído, vivido e compartilhado no cotidiano escolar.

Ao cartografarmos, nas estrias da escola, os agenciamentos entre Arte e TIC presentes nas Habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental (EF.), buscamos identificar espaços lisos nos quais possam emergir linhas de fuga. Tais linhas têm o

Volume 2026
ISSN 2319-0868

potencial de desterritorializar a Arte, frequentemente reduzida a uma função comunicativa ou decorativa e as TIC, tratadas de modo predominantemente instrumental no currículo. Esse mapeamento também permite ampliar o espaço da Arte na escola ao revelar como suas linguagens se articulam com outros componentes curriculares, deslocando sua condição de disciplina isolada e afirmando sua potência transversal e formadora.

Agenciamentos entre Arte e TIC no Ensino Fundamental

Entre os diversos elementos que compõem a BNCC, Competências, Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades, são as Habilidades que serão operacionalizadas pelos professores e orientam a prática docente no cotidiano escolar. Elas organizam a ação pedagógica, regulam os objetos de ensino e moldam as relações que se estabelecem em sala de aula. Com base nessa constatação, o foco deste estudo recaiu sobre os agenciamentos entre Arte e TIC propostos pelas Habilidades do Ensino Fundamental. O objetivo foi identificar, nesse conjunto, possíveis espaços lisos, pontos de fuga à rigidez curricular, conforme ilustrado nas Figuras 1, 2 e 3 a seguir.

Figura 1- Número de Habilidades do EF. com agenciamentos entre a Arte e as TIC.



Fonte: Trevisani (2019, p.116)

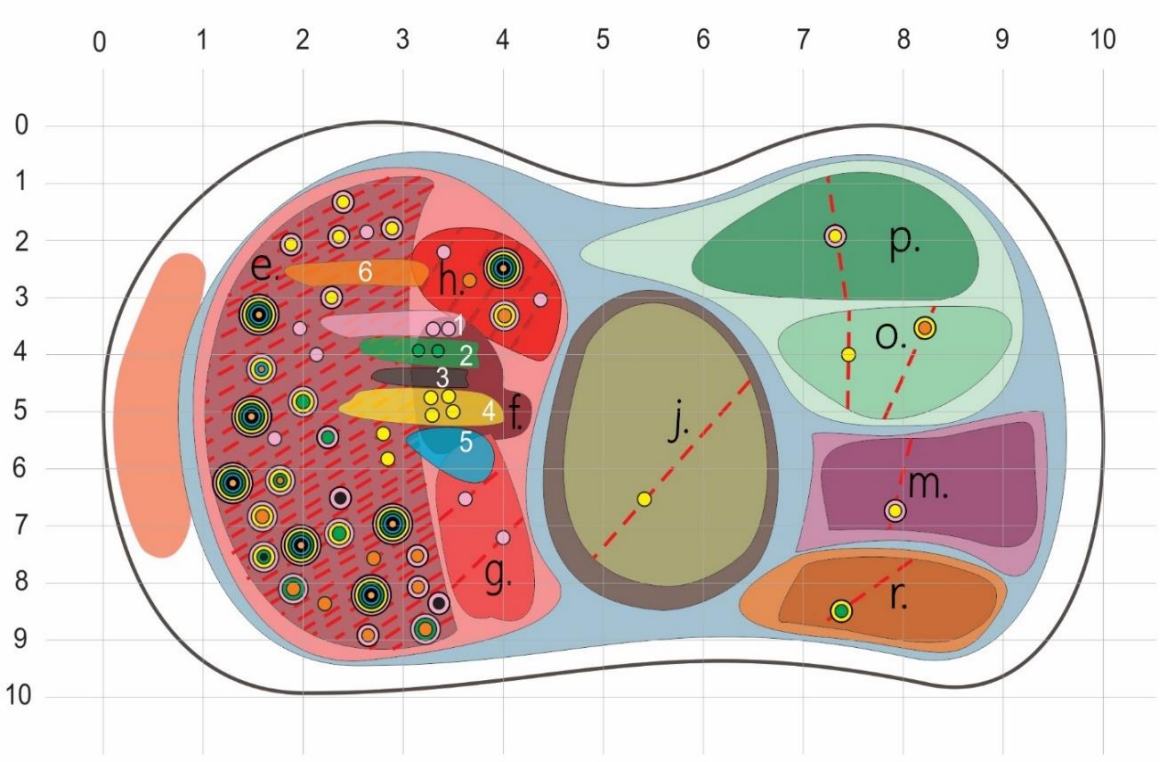
O levantamento identificou cinquenta e três (53) Habilidades do Ensino Fundamental que promovem agenciamentos entre as linguagens artísticas e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Essas Habilidades estão

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

distribuídas em diferentes Componentes Curriculares. Assim, a próxima figura apresenta, uma visualização gráfica da presença desses agenciamentos ao longo das disciplinas do Ensino Fundamental previstas na BNCC, revelando a transversalidade da Arte e das TIC para além do componente específico de Arte, conforme o mapa da figura 3:

Figura 2 - Mapa de Habilidades do EF. com agenciamentos entre as linguagens artísticas e as TIC.



Fonte: Trevisani (2019, p.117)

Para facilitar a leitura do mapeamento, elaborou-se uma legenda explicativa na figura 3 que organiza visualmente os códigos de cores e os agrupamentos temáticos utilizados, vejamos:

REVISTA DA FUNDARTE

Figura 3 - Quadro/Legenda da Figura 2

Quadro / Legenda

Referência	Componentes Curriculares	Nº Habilidades
e.	Língua Portuguesa	32
f.	Arte	↓
1	Artes Integradas	2
2	Música	2
3	Teatro	0
4	Artes Visuais	4
5	Dança	0
6	Literatura	*
g.	Educação Física	2
h.	Língua Inglesa	5
j.	Matemática	1
m.	Ciências	1
o.	Geografia	2
p.	História	1
r.	Ensino Religioso	1
Totais		53

Habilidades
Artes Integradas
Artes Visuais
Literatura
Artes Integradas Artes Visuais
Artes Integradas Música
Artes Integradas Teatro
Artes Integradas Literatura
Artes Visuais Música
Artes Visuais Literatura
Artes Integradas Artes Visuais Música
Artes Integradas Artes Visuais Teatro
Artes Integradas Artes Visuais Literatura
Artes Integradas Música Literatura
Artes Integradas Artes Visuais Música Literatura
Artes Integradas Artes Visuais Dança Literatura
Artes Integradas Artes Visuais Música Dança Teatro Literatura

* A Literatura está diluída no Componente Curricular de Língua Protuguesa

Fonte: Trevisani (2019, p.116)

Esse mapeamento torna visível a presença da Arte em suas múltiplas linguagens dentro de outros componentes curriculares, apontando para possíveis zonas de escape às fronteiras disciplinares rígidas e sugerindo interseções que podem ser exploradas pedagogicamente como espaços lisos.

A análise das cinquenta e três (53) Habilidades revela que a maioria delas mobiliza mais de uma linguagem artística em articulação com as TIC, conforme representado na Figura 3. No total, foram identificados 154 agenciamentos entre diferentes linguagens artísticas e as tecnologias, distribuídos da seguinte forma: Artes Integradas: 38 ocorrências; Artes Visuais: 30 ocorrências; Literatura: 19 ocorrências; Música: 17 ocorrências; Teatro: 10 ocorrências; Dança: 7 ocorrências. Esses dados demonstram uma presença significativa das artes nas Habilidades da BNCC, com destaque para o predomínio das Artes Integradas e Visuais. No entanto, é importante observar que apenas 21 dessas Habilidades estão localizadas fora do Componente de Língua Portuguesa, o que evidencia uma concentração que pode restringir a transversalidade da Arte no currículo. Ainda assim, a diversidade de

REVISTA DA FUNDARTE

linguagens mapeadas aponta para a possibilidade de criação de experiências interdisciplinares que agenciem Arte e TIC de maneira inventiva e desestabilizadora frente à lógica segmentada do documento.

As cinquenta e três (53) Habilidades mapeadas configuram múltiplos pontos de contato entre as linguagens artísticas e as TIC no Ensino Fundamental, criando espaços lisos que favorecem a criação, a fruição estética, a reflexão crítica e a expressão sensível, muitas vezes fora dos limites do Componente Curricular de Arte. Entre elas, sete Habilidades se destacam por articularem todas as linguagens artísticas categorizadas com tecnologias digitais, constituindo agenciamentos especialmente potentes em termos de abertura, transversalidade e invenção. Essas sete Habilidades estão reunidas no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Habilidades do EF. Ligadas as várias Linguagens Artísticas e às TIC.

Habilidades do Ensino Fundamental ligadas as várias Linguagens Artísticas e às TIC.
1. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, **musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo**, saraus, *slams,* canais de *booktubers,* redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (**literatura, cinema, teatro, música**), ***playlists*** comentadas, *fanfics,* fanzines, *e-zines**,*** ***fanvídeos, fanclipes***, *posts* em *fanpages*, ***trailer*** **honesto, vídeo-minuto**, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL 2017, p. 157)
(EF89LP32). Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (**cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música**), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, **vídeos-minuto**, *vidding,* dentre outros. (BRASIL 2017, p. 187)
(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, **fotodenúncias, fotorreportagens**, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay,* detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, ***spots, jingles*** de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber,* de ***vlogger*** **(vlogueiro)** etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web* 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL 2017, p. 143)

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (**de teatro, dança, exposição** etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (**cinema, teatro, exposições, espetáculos, *CD´s, DVD´s* etc.)**, diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL 2017, p. 157)
(EF67LP11) Planejar resenhas, ***vlogs,* vídeos e *podcasts*** variados, e textos e **vídeos de apresentação** e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: *fanzines,* ***fanclipes*****,** *e-zines, gameplay,* detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro**, filme, série,** *game,* **canção, *videoclipe, fanclipe*, *show,* saraus, *slams*** etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior **gravação dos vídeos**. (BRASIL 2017, p. 165)
(EF67LP12) Produzir resenhas críticas**, *vlogs,* vídeos, *podcasts*** variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, *e-zines, gameplay,* detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game,* **canção, disco, videoclipe etc.)** ou evento *(**show,* sarau, *slam* etc**.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL 2017, p. 165)
(EF08LI18). Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (**artes plásticas e visuais, literatura**, **música, cinema**, **dança**, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. (BRASIL 2017, p. 259)

Fonte: Trevisani (2019, p. 118 -119)

As sete Habilidades reunidas no quadro 01 revelam pontos de especial interesse para uma leitura cartográfica da BNCC. Elas articulam, de modo simultâneo, múltiplas linguagens artísticas com diferentes formas de produção e circulação digital, como podcasts, vlogs, fanzines, gameplay e redes sociais. Trata-se de enunciados curriculares que abrem margem para práticas de leitura, fruição estética e criação sensível que escapam à lógica puramente técnica e performativa que marca grande parte do documento, são espaços lisos. Além disso, localizam-se fora do Componente Curricular de Arte, particularmente na área de Linguagens, o que evidencia o potencial transversal dos agenciamentos entre Arte e TIC.

Essas sete Habilidades se destacam por envolverem todas as linguagens artísticas categorizadas no mapeamento, artes visuais, artes integradas, literatura, teatro, dança e música, e por estarem associadas a práticas culturais juvenis que operam com remix, crítica, afetação e invenção. Elas configuram zonas de maior abertura dentro do currículo, espaços onde podem emergir linhas de fuga, desde que tais Habilidades sejam apropriadas pelas escolas como oportunidades de

REVISTA DA FUNDARTE

desterritorialização, e não apenas como formas de reforço da cultura digital. Nessas sete Habilidades, encontramos elementos que se repetem com uma maior frequência, elementos na maioria ligados ao som e à imagem, seja ela estática ou em movimento, conforme grifo nosso no quadro 1. Cruzando os dados extraídos das cinquenta e três Habilidades achadas, essas frequências se mantêm.

A ampliação dessa análise levou à construção de uma nuvem de palavras, que reúne os termos mais frequentes entre as 53 Habilidades mapeadas. Foram isolados os verbos de ação, os objetos ligados às TIC e as linguagens artísticas referenciadas, onde podemos visualizar essa abertura das Artes Visuais, Artes Integradas e a Música, seja com cantigas, jingles ou com imagens estáticas e em movimento, vejamos na figura 4:

Figura 4 - Nuvem de verbos, objetos, e linguagens artísticas das Habilidades do EF. que agenciam Arte e TIC.



Fonte: Trevisani (2019, p. 120)

A nuvem evidencia os vinte termos mais usados como: Verbos de aprendizagem: “analisar” (11), “produzir” (11), “identificar” (8) e “explorar” (6), articuladas a mídias como: vídeo (14), game (8), podcast (7), fotografia (7), cinema (7), rádio (6), internet (5). As linguagens mais citadas foram Artes Integradas (38 ocorrências), Artes Visuais (29), Música (17), Literatura (16), Teatro (9) e Dança (6), totalizando 154 menções cruzadas entre Arte e TIC no Ensino Fundamental.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Essa constelação de termos revela que os agenciamentos mais frequentes se dão entre som e imagem, tanto estática quanto em movimento, e sugere possibilidades para a criação de projetos interdisciplinares como rádios escolares, oficinas de fotografia, produção audiovisual, *blogs*, *vlogs* e performances híbridas. Tais práticas, ao serem ativadas no contexto escolar com intencionalidade sensível e ética, podem operar como linhas de fuga diante das estrias do currículo. Elas não anulam a estrutura da BNCC, mas criam brechas por onde a criação, o sensível e a estesia podem atravessar os dispositivos disciplinares e instaurar novas formas de viver a escola. Esta desterritorialização da BNCC (BRASIL, 2017) pode ocorrer pela simples desaceleração dos agenciamentos, ou no abordar dos verbos mais presentes nestas cinquenta e três (53) Habilidades, de analisar e produzir, visando o criar, a criação ao invés da produção processual, sequenciada e fabril.

Considerações finais

A presente investigação teve como objetivo cartografar os agenciamentos entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e as linguagens artísticas no Ensino Fundamental da BNCC, a fim de localizar espaços lisos capazes de desterritorializar a racionalidade técnica predominante no documento. Partimos do entendimento de que a BNCC, embora se apresente como diretriz normativa para a formação básica, carrega em seu interior tensões, contradições e frestas — zonas onde outros modos de educar e subjetivar podem emergir.

Ao longo da análise, evidenciamos como a BNCC expressa uma lógica de modelização curricular centrada na padronização, na mensuração de resultados e na adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho. Essa lógica é sustentada por uma articulação complexa entre interesses do setor privado, organismos internacionais e instâncias institucionais nacionais, resultando na consolidação de uma concepção de educação voltada à formação de capital humano. Nessa perspectiva, tanto as TIC quanto a própria Arte tendem a ser capturadas como instrumentos auxiliares — ora para o domínio técnico, ora para o reforço da linguagem, da comunicação ou da cidadania funcional.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Contra esse cenário, o artigo propôs uma abordagem cartográfica, inspirada em Deleuze e Guattari, que não busca interpretar ou julgar o documento curricular, mas mapear seus fluxos, dobras e linhas de fuga. O mapeamento de 53 Habilidades da BNCC que articulam Arte e TIC revelou uma presença significativa de linguagens artísticas em componentes diversos, especialmente na área de Linguagens, e indicou a existência de zonas de atravessamento que escapam às delimitações disciplinares rígidas. Dentre essas, sete Habilidades se destacaram por agenciar simultaneamente todas as linguagens artísticas mapeadas com formas expressivas da cultura digital, apontando para potências de criação e resistência no interior da norma.

As práticas possíveis a partir desses agenciamentos, como podcasts culturais, fanzines digitais, performances híbridas, videoarte, rádio escolar, fanfics e oficinas interdisciplinares, evidenciam que os usos das TIC na escola não precisam estar subordinados à lógica da eficiência ou da inovação tecnológica. Ao contrário, elas podem ser mobilizadas como disparadoras de experiências estéticas, éticas e políticas, capazes de produzir outros modos de presença, de escuta e de relação com o mundo. Importa destacar, contudo, que os espaços lisos localizados no interior da BNCC não são garantias de transformação ou emancipação. São zonas de indeterminação, de instabilidade, de experimentação. As linhas de fuga não estão no texto da norma, mas nos encontros entre sujeitos, corpos, objetos e lugares que desafiam, deslocam ou desviam o funcionamento do dispositivo escolar. Elas acontecem nos desvios metodológicos, nas reapropriações pedagógicas, nas microinvenções do cotidiano.

Assim, esta pesquisa não pretende oferecer uma resposta pronta ao impasse entre técnica e sensibilidade na educação, mas afirmar a importância de escutar o que escapa. A cartografia aqui proposta busca contribuir para o reconhecimento de práticas escolares que, mesmo atravessadas pela normativa da BNCC, continuam a criar, a resistir e a fazer da arte uma presença viva, não como disciplina, mas como força. Em tempos de intensificação da produtividade, da vigilância e do controle na educação, é preciso insistir naquilo que resiste ao cálculo: a estesia, a invenção e o encontro. Que a Arte, agenciada às TIC, possa continuar traçando linhas que desviam da máquina e fazem da escola um lugar ainda possível de ser habitado.

TREVISANI, Juliano. AGENCIAMENTOS ENTRE ARTE E TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p 1-19, Volume 1, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Referências:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED; Associação Brasileira de Currículo - ABDC. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, p. 1-9, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007***:* o Desenvolvimento e a Próxima Geração – Visão Geral. Washington, DC: Banco Mundial, 2006. Disponível em: https://documents1.worldbank.org/curated/en/416221468158073649/pdf/449630WDR0PORT1070overview01PUBLIC1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular***:* a educação é a base. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 20 jan. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs***:* capitalismo e esquizofrenia. v. 3. São Paulo: 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs***:* capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HITMAN: Agent 47. Direção: Aleksander Bach. Roteiro: Skip Woods; Michael Finch. Produção: Charles Gordon, Adrian Askarieh, Alex Young. Produtoras: TSG Entertainment; Dayday Films; Giant Pictures; 20th Century Fox. (DVD) 98 min. EUA, 2015.

SALOMÉ, José Simão. **A desumanização dos sentidos: um estudo sobre a arte na educação escolar brasileira nas últimas décadas do século XX**. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em:

https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/863719. Acesso em: 20 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TREVISANI, Juliano. **Escola hightech: a BNCC e as linhas duras da arte e das TIC no Ensino Fundamental**. 185 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Itajaí, 2019. Disponível em: https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Juliano%20Trevisani%202019.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

TRICHES, Elaine Ferreira; ARANDA, Maria Aparecida Martins. **O percurso de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: Intersecção entre Universidade e Escola – Formação de Professores no contexto de reformas, 3., 2018, Dourados. *Anais eletrônicos...* Dourados: UFMS, 2018. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678. Acesso em: 08 jun. 2025.

Recebido em: 14/05/2025.
Aceito em: 09/07/2025.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Juliano Trevisani
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Bacharel e Licenciado em História (2009) e Mestre em Educação (2019) pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Professor Secretaria Municipal de Educação de Itajaí. Pesquisa Educação Cultura e Subjetividade e é membro do Grupo de Pesquisa Educação e estéticas da diferença do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSCar).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2440-7158
E-mail: jtreviso@hotmail.com

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

TREVISANI, Juliano. AGENCIAMENTOS ENTRE ARTE E TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p 1-19, Volume 1, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br