

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**VERA LÚCIA MOLIN DE SIQUEIRA**

**DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**DISSERTAÇÃO – MESTRADO**

**CURITIBA  
2020**

**VERA LÚCIA MOLIN DE SIQUEIRA**

**DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS: UMA ANÁLISE DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens – Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling.

**CURITIBA**

**2020**

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

Siqueira, Vera Lúcia Molin de

Dos letramentos aos multiletramentos [recurso eletrônico]: uma análise da Base Nacional Comum Curricular de língua Portuguesa do ensino fundamental II / Vera Lúcia Molin de Siqueira. -- 2020.

1 arquivo eletrônico (127 f.): PDF; 0,99 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Área de Concentração: Linguagem e Tecnologia. Linha de Pesquisa: Multiletramentos, Discurso e Processos de Produção de Sentido, Curitiba, 2020.

Bibliografia: f. 120-127.

1. Linguagem e línguas - Dissertações. 2. Letramento. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino (Ensino fundamental). 4. Currículos - Avaliação. 5. Leitura (Ensino fundamental). 6. Língua portuguesa - Escrita. 7. Língua portuguesa - Textos. 8. Prática de ensino. 9. Análise do discurso. 10. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. I. Rohling, Nívea, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 400

**Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR**  
**Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794**

## TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

A Dissertação de Mestrado intitulada “**Dos letramentos aos multiletramentos: uma análise da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino fundamental II**”, defendida em sessão pública pela candidata **Vera Lúcia Molin de Siqueira**, no dia **03 de julho de 2020**, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, Área de Concentração **Linguagem e Tecnologia**, Linha de pesquisa **Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido**, e aprovada em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Nívea Rohling - Presidente - UTFPR
--

Profa. Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche - UTFPR
---

Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato - UFPR
---

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 03 de julho de 2020.

---

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

## **AGRADECIMENTOS**

A realização de um mestrado sempre foi um sonho, adiado muitas vezes em virtude dos compromissos que a vida nos impõe. Mas iniciar essa trajetória, permeada por inúmeros desafios, alegrias e muitos percalços, permite-me concluir o quanto tudo valeu à pena e o quanto os estímulos intelectuais me tornaram uma pessoa mais completa. Trilhar esse caminho só foi possível com o apoio de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto.

Primeiramente à minha orientadora, Dra. Nívea Rohling, por seu elevado e rigoroso nível científico, com uma visão sempre crítica e oportuna. Mais do que contribuir em cada passo deste trabalho, considero-a uma coautora. À professora Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche, cujas aulas foram uma motivação incondicional de que essa experiência de aprendizagem seria válida e agradável.

Aos meus pais, pelo encorajamento desta difícil jornada, especialmente à minha irmã Lucymara Molin, pelos conselhos preciosos e sua pronta disponibilidade, e ao meu cunhado Roberto Aastrup, cujo apoio muito contribuiu neste percurso.

Agradeço ao meu marido Vanderlei, pelo companheirismo em cada uma das etapas, e principalmente por ter sido o responsável por esta conquista, por ter realizado a nossa inscrição, e por sempre ter acreditado que conseguiríamos conciliar e reorganizar nossas intensas rotinas.

## RESUMO

SIQUEIRA, Vera Lúcia Molin de. Dos letramentos aos multiletramentos: uma análise da Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa do ensino fundamental II. 128p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido) — Departamento de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Este trabalho apresenta uma investigação sobre a inserção dos conceitos de letramentos e de multiletramentos no mais recente documento que orienta o ensino de língua materna no Brasil, a BNCC (2018), mais especificamente no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, com enfoque nos eixos de Leitura e Produção Textual. A abordagem de tais conceitos se configura como aspecto importante para que sejam possibilitadas problematizações genuínas acerca das práticas situadas de leitura e escrita na escola. Foram considerados os documentos dos PCN (1990), das Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) e do Plano Nacional da Educação (2014). Esses documentos e materiais, ao passo que incidem na formação de professores e efetivamente nas práticas escolares, também despontam como objetos importantes de análise no campo da pesquisa aplicada, por isso a relevância em estudá-los. Considera-se também se os documentos oficiais de ensino produzidos pelo Estado se configuram como um currículo prescrito e como eles se transformam em objeto de discurso, tendo em vista o seu espaço-tempo e sua sistematicidade. O embasamento teórico-metodológico da pesquisa está pautado em três ancoragens teóricas: a) perspectiva de linguagem de cunho enunciativo-discursiva, proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016 [1952]; BAKHTIN, 2015 [1975]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]; VOLOCHÍNOV 2017 [1929]); b) concepções de Currículo (MOREIRA; SILVA, 1994; SACRISTÁN; GOMES, 1998; SACRISTÁN, 2000), e c) estudos dos letramentos (STREET, 2003; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) e dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000/1996]).

**Palavras-chave:** Documentos oficiais de ensino. Letramentos. Multiletramentos.

## ABSTRACT

SIQUEIRA, Vera Lúcia Molin de. From literacy to multiliteracies: an analysis of the *Base Nacional Comum Curricular* of Portuguese of the Elementary Education II. 128p. Master's dissertation (Masters' in *Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido*) — *Departamento de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.*

This dissertation presents an investigation on the insertion of literacy and multiliteracy concepts in the most recent document which guides the teaching of the mother tongue in Brazil, BNCC (2018), more specifically in the Portuguese Language component for Elementary Education II, with a focus on the axes of Reading and Textual Production. The approach of such concepts is configured as an important aspect so that genuine problematizations about the situated practices of reading and writing at school are made possible. The PCN documents (1990), the National Curriculum Guidelines (2010) and the National Education Plan (2014) were considered. These documents and materials, while affecting teacher training and effectively school practices, also emerge as important objects of analysis in the field of applied research, hence the relevance of studying them. It is also considered whether the official teaching documents produced by the state are configured as a prescribed curriculum and how they become an object of discourse, considering their space-time and systemacity. The Theoretical and methodological basis of the research is based on three theoretical anchors: a) perspective of enunciative-discursive language, proposed by the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2016 [1952]; BAKHTIN, 2015 [1975]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]; VOLOCHÍNOV 2017 [1929]); b) Curriculum conceptions (MOREIRA; SILVA, 1994; SACRISTÁN; GOMES, 1998; SACRISTÁN, 2000), and c) studies of literacies (STREET, 2003; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) and multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000/1996]).

**Keywords:** Official teaching documents. Literacies. Multiliteracies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O currículo como processo .....	40
Figura 2 - Documento no Portal da BNCC .....	71
Figura 3 - Código alfanumérico da BNCC .....	72
Figura 4 - Campos de atuação da BNCC .....	89
Figura 5 - Diagrama de Rojo (2009) – Esferas de atividade e de circulação de discursos .....	90
Figura 6 - Ilustrações extraídas do vídeo de uma propaganda divulgada pelo MEC sobre a BNCC .....	108



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Explicação das etapas da análise textual discursiva.....	70
Quadro 2 - Organização textual da BNCC .....	70
Quadro 3 - Objetos de Conhecimento basilares no eixo Leitura da BNCC .....	93
Quadro 4 - Objetos de Conhecimento basilares no eixo Produção de Textos da BNCC .....	94
Quadro 5 - Gêneros da BNCC, nos eixos de Leitura e Produção de texto .....	95
Quadro 6 - Recorte dos gêneros tradicionais da BNCC.....	98
Quadro 7 - Letramentos multissemióticos na BNCC .....	100
Quadro 8 - Recortes de gêneros hipermidiáticos da BNCC .....	101
Quadro 9 - Hipermídia de base escrita, em áudio, em vídeo e em imagem na BNCC - recorte do quadro 8 .....	104

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AL	Análise Linguística
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DOE	Documento Oficial de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EFII	Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano)
LA	Linguística Aplicada
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
NGL	<i>New London Group</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>27</b>
2.1	CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM .....	28
2.2	NOÇÃO DE CURRÍCULO .....	36
2.3	DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS.....	45
2.3.1	<b>Os novos estudos dos letramentos – modelos, práticas e eventos</b> .....	<b>46</b>
2.3.2	<b>A pedagogia dos multiletramentos</b> .....	<b>51</b>
2.3.3	<b>Letramento, múltiplos letramentos ou multiletramentos?</b> .....	<b>61</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>66</b>
3.1	FAZER PESQUISA EM LÍNGUÍSTICA APLICADA .....	67
3.2	ANÁLISE DOCUMENTAL POR MEIO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA ...	69
3.3	DESCRIÇÃO GERAL DA BNCC.....	70
<b>4</b>	<b>LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA BNCC: DESLOCAMENTOS E POSSIBILIDADES</b> .....	<b>75</b>
4.1	PANORAMA HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO NO BRASIL E A BNCC .....	76
4.2	DESCRIÇÃO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC.....	88
4.2.1	<b>Descrição dos eixos de leitura e produção de textos</b> .....	<b>92</b>
4.2.2	<b>Os Letramentos e os multiletramentos nos eixos de leitura e produção de textos</b> .....	<b>98</b>
4.3	BNCC: UM CURRÍCULO NACIONAL PRESCRITO? .....	106
4.4	OS MULTILETRAMENTOS NA BNCC: UM NOVO TECNICISMO? .....	113
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES, POR ORA, FINAIS – E AGORA JOSÉ?</b> .....	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na área de concentração “Linguagem e Tecnologia” e na linha de pesquisa “Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Acorado nas discussões epistemológicas da Linguística Aplicada (doravante LA), campo que investiga problemas socialmente relevantes relacionados à linguagem, este estudo tem como objeto de investigação Documentos Oficiais de Ensino (doravante DOE) da área de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II, mais precisamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, o projeto intenciona produzir uma análise descritivo-interpretativista da BNCC na área de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, produzido no Brasil em 2017 para o Ensino Fundamental II, com vistas a investigar os modos de inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos. Dessa maneira, a análise focaliza, de modo específico, o Componente de LP da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EF II, nos eixos de Leitura e Produção Textual.

A expressão “texto oficial” pode ser considerada sob diversas perspectivas sendo a mais recorrente, segundo Frade e Silva (1998), aquela de textos publicados em diários oficiais ligados ao governo. São textos cujo conteúdo “refere-se ao funcionamento de políticas públicas, à administração governamental mais ampla, à regulamentação da vida administrativa das escolas” (FRADE; SILVA, 1998, p. 96)<sup>2</sup>. Possuem, portanto, um caráter normativo e administrativo. Segundo as autoras

Esses textos, que se apresentam como parâmetros estaduais e/ou nacionais, trazem da tradição educacional um caráter regulador da avaliação do desempenho de alunos e professores. Constata-se, ainda, que o seu papel como referências das práticas educativas tem sido reforçado no decorrer das últimas décadas (FRADE; SILVA, 1998, p. 96).

---

<sup>1</sup> Utilizamos, ao longo deste trabalho, Língua Portuguesa, com iniciais maiúsculas, ou a abreviação LP quando nos referirmos à disciplina escolar e a expressão língua portuguesa, com iniciais minúsculas, quando nos referirmos à língua.

<sup>2</sup> O foco de estudo das autoras, no artigo *A leitura de textos oficiais: uma questão plural*, não são os documentos em si, mas a maneira como eles são lidos e interpretados por professores, aqui destacamos apenas o conceito.

Tais documentos são compreendidos, nesta pesquisa, na condição de objetos nos quais elementos internos e externos produzem saberes e práticas que constituem a cultura escolar. Sobre os DOEs, especificamente, Pietri afirma que:

[...] as diferentes posições que ocupa, e os efeitos de sentido que esse reposicionamento produz, constituem um lugar interessante para se observar as relações entre produção de conhecimento em instituições acadêmicas, a circulação desse conhecimento com fins de formação de professores, e a mediação realizada por órgãos oficiais responsáveis pela Educação (PIETRI, 2007, p. 265).

Para uma melhor compreensão do contexto de produção da BNCC, objeto desta pesquisa, faz-se necessário traçar um panorama histórico a fim de recuperar o cenário político-ideológico brasileiro que incide na produção de tais documentos, que orientam-parametrizam a educação no país. Vale destacar que em 1996 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) anunciava-se um discurso não excludente, ou seja, mencionava-se que o jovem, ao concluir a etapa da educação básica, poderia ingressar em um curso de Ensino Superior ou ingressar no mercado de trabalho.

Em seu artigo 22, a LDB estabeleceu que a inclusão do Ensino Médio, por exemplo, como parte integrante da Educação Básica, tinha “[...] por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Art. 22, Lei nº 9.394/96).

De acordo com Oliveira (2009) a partir da década de 1990, mais precisamente com a Reforma do Estado brasileiro, os organismos internacionais multilaterais passaram a orientar as políticas educacionais. O Governo Collor/ Itamar Franco (1990-1994) realizou algumas reformas seguindo o modelo neoliberal. O Governo FHC (1995-2002) deu continuidade a essas políticas sob a orientação do Banco Mundial. Os Governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), na gestão de Lula e Dilma, embora atrelados às políticas neoliberais, apresentaram algumas ações que apontavam para um novo modelo educacional. No primeiro mandato do Governo Lula, no ano de 2007, houve a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica* (FUNDEB). Nesse mesmo ano também foi criado o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, por meio do Decreto nº 6094/2007, que constitui a regulamentação do regime de colaboração entre

União, Estados, Distrito Federal, Municípios, participação das famílias e comunidade visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e promovendo programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009).

O Governo Temer retomou, em 2016, a discussão do Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 e o seu Substitutivo (2014) no âmbito das reflexões acerca da educação básica brasileira. O principal argumento para essa retomada se apoiou em vários documentos antecedentes, primeiramente na Nova Constituição Brasileira (1988), no artigo 210, em que já se previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A LDB (1996), em seu artigo 26, também determinava a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, LEI 9.394/1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2013) reforçaram, em seu artigo 14, uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica definindo-a como um aglomerado de “[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]” (BRASIL, 1988).

A partir das Diretrizes foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com referências para cada disciplina, para servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola. No entanto, já indicavam como um dos seus objetivos a contribuição para uma atualização profissional.

Vale ressaltar que a intenção de apontar a importância dos progressos científicos e dos avanços tecnológicos no âmbito escolar parece trazer veladas as novas exigências no mundo do trabalho continuamente destacadas em função da escola, conforme os PNC, não se mostrar nem atraente e nem relevante. Devido a esse contexto, esse DOE aponta que há uma cobrança inadequada no tocante ao que a escola considera como mínimo viável e obrigatório, resultando em um

recorrente e expressivo aumento do índice de fracasso escolar (BRASIL, 1997). De acordo com Suassuna,

Os PCNs surgem numa conjuntura internacional caracterizada pelo fortalecimento do neoliberalismo, o qual – como modelo econômico baseado no livre mercado e na competitividade – tem progressivamente, agudizado as diferenças sociais. O mundo “globalizado”, na verdade, é um mundo dividido em grandes blocos econômicos, e o sucesso do capitalismo depende da padronização dos costumes e mecanismos de consumo. [...] Faz parte dessa conjuntura a discussão sobre a qualidade de ensino (SUASSUNA, 1998, p. 176).

Apesar desse cenário histórico-político-nacional e internacional marcado pela padronização, Suassuna (1998) destaca que nos PCN não há referências às políticas públicas que, obrigatoriamente, deveriam estar atreladas ao currículo, a saber: formação continuada de professores; produção de livros-didáticos; proposição da carreira docente; modelo de gestão democrática, entre outras.

De tudo isso, é possível aventar que a formulação dos documentos oficiais, no campo curricular, é afetada pelos projetos políticos e econômicos em nível macro. Paralelamente, a busca por novas teorizações está sempre pautada em função do papel que a educação deve cumprir em determinado contexto socio-político, revelando-se em um discurso adaptativo, reformista ou de resistência.

No que diz respeito ao componente de LP, foco desta pesquisa, os PCN tentam romper com práticas consideradas tradicionais ao mobilizar teorias de linguagem ancoradas em uma perspectiva enunciativista e discursiva, principalmente as relacionadas à elaboração teórica do Círculo de Bakhtin. Em relação à concepção de linguagem e à noção de gêneros discursivos pode ser lido que “Linguagem aqui se entende [...] por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade” (BRASIL, 1998, p. 20). No direcionamento da abordagem dos PCN, portanto, a língua precisa ser considerada muito além de um sistema de signos, uma vez que envolve aspectos históricos e sociais que possibilitam às pessoas entender e interpretar a realidade e a si mesmas.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse

marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Desse modo, o estudo do aspecto formal da língua e saber combiná-la em expressões complexas são atividades insuficientes para significar o mundo e a sociedade. Então, a linguagem passa a ser vista nesse DOE como uma forma de interação, uma atividade discursiva que envolve finalidades e intenções de um locutor. Nesse jogo deve ser considerada sua posição social e hierárquica, pois traz, intrinsecamente associada a esses elementos, suas opiniões, convicções e seu conhecimento de mundo. De acordo com Rojo:

[...] a elaboração desse documento representa um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2000, p. 27).

Segundo os PCN esses elementos de ordem social determinarão as escolhas do gênero no qual o discurso irá se realizar, mas considera-se, neste âmbito, que essa escolha nem sempre será consciente. A intenção é apresentar aos alunos o acesso a tantos saberes linguísticos para garantir um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural. Conforme o documento,

[...] o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Nesse contexto, os PCN admitem que se trata de uma responsabilidade ainda maior com os alunos que vivem em comunidades cujo grau de letramento for menor. Conceptualmente, o termo letramento é apresentado neste documento como

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1998, p. 19).



Segundo Rojo (2009), compreende-se por letramentos as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, envolvendo as culturas locais e seus agentes, em relação com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Considera-se, também, que os textos, na contemporaneidade, envolvem a leitura de imagem, da música e de outras semioses, fato este que faz ampliar ainda mais a noção de letramento.

Vale destacar, também, que os PCN estabelecem uma ligação com as teorias de ensino-aprendizagem de Vygosty quando, de acordo com o documento, é mencionado que

[a]o organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário (BRASIL, 1998, p. 48).

Segundo Vygotsky ([1935],1991), o aprendizado humano é de natureza social e compreende um processo em que o desenvolvimento do intelecto ocorre quando a criança interage em seu ambiente de convívio. De acordo com Rojo, a seleção de objetos de ensino nos PCN e a elaboração do projeto de ensino-aprendizagem levam o professor

[...] a uma reflexão sobre as *necessidades de aprendizagem*, de um ponto de vista histórico-cultural, que, por sua vez, o levará a eleger os objetos histórico-culturais que deverão ser propostos para a aprendizagem no desenvolvimento potencial do aluno, na criação de ZPDs – Zonas Potenciais de Desenvolvimento (Vygotsky, 1935 *apud* ROJO, 2000, p. 33, grifos da autora).

Os PCN, então, foram discutidos e debatidos por mais de uma década e incidiram em muitas alterações no que se refere à elaboração de currículos, à formação de professores e à elaboração de materiais didáticos. Esse DOE é considerado como um objeto importante até 2014, em que o Plano Nacional de Educação definiu outras orientações como estratégia para alcançar algumas metas na educação, entre elas a construção da BNCC. Em pesquisa recente, Souza (2019) evidencia que a BNCC é fruto de um processo conturbado por impasses e diferentes interesses que ao longo de quatro anos resultou em quatro versões diferentes.

Desse modo, o processo de construção da BNCC foi organizado em cinco etapas: publicação da versão preliminar em setembro de 2015; consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016; publicação da segunda versão do documento em maio de 2016; realização dos seminários estaduais entre junho e agosto de 2016; e o posterior encaminhamento da versão definitiva do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). No que se refere à primeira versão da BNCC (que contém 304 páginas), destaca-se a equipe composta pelos professores e professoras indicados pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes de Educação) além de profissionais de 35 universidades, assim como também houve a consulta dos currículos estaduais e do Distrito Federal. Segundo Neira, Júnior e Almeida (2016) o intuito era

[...] de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar à versão diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão (NEIRA, JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36).

Esses autores também sinalizam que a publicação da versão preliminar da BNCC resultou em um debate envolvendo grupos conservadores e progressistas, seja por considerarem o documento muito aquém em termos de aquisição de conhecimentos, seja por considerarem a proposta tímida demais, sem engajamento com as políticas neoliberais. Posteriormente, uniram-se a essa discussão as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação.

A segunda versão foi publicada em maio de 2016 e contava com 652 páginas. Foi marcada pela consulta pública, que, *a priori*, possibilitou ao cidadão brasileiro, às escolas e às demais instituições emitirem sugestões para possíveis modificações. A organização dessas propostas ficou sob a responsabilidade de equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC – RJ e, na sequência, passaram pela análise de assessores e especialistas. Muitas contribuições também foram registradas no portal da Base e do Ministério da Educação (MEC), em

instâncias nas quais inúmeros leitores críticos emitiram seus pareceres (NEIRA, JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

Em setembro de 2016 o CONSED e a UNDIME entregaram ao MEC os resultados das pesquisas, por meio das contribuições recebidas, para a redação da 3ª versão. Nesse contexto era latente a preocupação com a participação da sociedade no processo. Vale destacar também que essa primeira versão da BNCC estava sob a responsabilidade do então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, que era professor-titular da cadeira de Ética e Filosofia política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e estava vinculado ao governo de Dilma Rousseff. No entanto, ele permaneceu no cargo por apenas 5 meses, em virtude de uma reforma ministerial, quando então a presidente indicou Aloizio Mercadante Oliva para assumir novamente a pasta. O economista e político brasileiro já havia assumido a pasta em 2012, mas passou a ser Ministro da Casa Civil a partir de 2014. Seu retorno, porém, também foi breve no cargo, em virtude do afastamento da presidente Dilma Rousseff em 2016.

Devido a esses acontecimentos ocorreu uma drástica mudança no cenário político brasileiro e, às vésperas da aprovação da terceira versão da BNCC, houve uma nova alteração na composição do CNE em meio a orientações de um novo ministro, o administrador de empresas e político brasileiro José Mendonça Bezerra Filho, do governo de Michel Temer. O ministro manteve-se no cargo de maio de 2016 a abril de 2018.

Portanto, houve significativas alterações da segunda para a terceira versão da BNCC, que foi publicada em abril de 2017, com 396 páginas, em parceria com o CONSED e UNDIME e com o apoio do Movimento pela Base, um grupo não governamental de profissionais que reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup>.

A quarta versão da BNCC<sup>4</sup> com 472 páginas foi encaminhada ao CNE no dia 06 de abril de 2017 e foi homologada em 20 de dezembro de 2017, assinada pelo ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho. Na voz oficial ainda era

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quemsomos/> Acesso em: 20 jan. 2020.

<sup>4</sup> Para a nossa análise, tomamos como objeto o documento homologado em sua última versão, em 20 de dezembro de 2017 em virtude das versões seguintes não apontarem modificações no conteúdo e na estrutura no tocante ao EF II, apenas as páginas foram alteradas devido ao acréscimo do texto do EM.

prioridade uma preocupação com a participação da sociedade no processo. No entanto, de acordo com Carvalho e Lourenço,

[a] organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica (CARVALHO; LOURENÇO, 2017, p. 237).

Em vista disso, a BNCC nasce com força de lei e não mais como um aglomerado de orientações, determinando categoricamente os conhecimentos e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidos ao longo da Educação Básica. Passa, então, a ser a referência obrigatória para todos os currículos de redes públicas e particulares do país. A quinta versão da BNCC, referente à etapa do Ensino Médio, foi homologada em 14 de dezembro de 2018 com 600 páginas. Não será detalhada essa etapa em virtude de o foco de investigação do presente trabalho recair sobre o EF II.

Esse DOE é apresentado à comunidade de acordo com as etapas que foram pré-estabelecidas e cumpridas, conforme consta na sua introdução, como resultado da participação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. A princípio essas etapas parecem se apoiar no relatório para a UNESCO – da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” em que o autor Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, propõe:

Três atores principais contribuem para o sucesso das reformas educacionais: em primeiro lugar, a comunidade local, principalmente os pais, a diretoria das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades constituídas; e, em terceiro lugar, a comunidade internacional. No passado, um grande número de rejeições foram tributárias do pouco empenho de um desses parceiros. As tentativas para impor, de forma autoritária ou do exterior, uma reforma educacional não tem obtido nenhum sucesso. O processo foi coroado de êxito, em um grau mais ou menos importante, nos países que conseguiram suscitar o compromisso motivado por parte das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado em um diálogo contínuo e em uma ajuda externa sob diferentes formas, seja no plano financeiro, técnico ou profissional; assim, é manifesta a preeminência da comunidade local em uma estratégia de implementação de qualquer reforma (UNESCO, 1996, p.19).

Por esse motivo, pode-se considerar a ressalva de que a aceitação da BNCC depende do adequado funcionamento do *regime de colaboração*. Para Carvalho e Lourenço (2017) a cooperação efetiva entre os corpos resulta em micropolíticas ativas, que são dependentes de uma série de relações que são institucionalizadas pelo MEC, CNE entre outros.

Vale destacar ainda que o foco da presente análise não se volta para as especificidades do contexto da produção e circulação desse DOE, tampouco para uma descrição das forças e agentes envolvidos, mas não se pode ignorar as articulações político-ideológicas no processo de produção e aprovação desse documento, em um cenário marcado por disputas pela hegemonia no campo da educação.

Na área de linguagens, segundo Geraldi (2015), a BNCC mantém uma relação de coerência com os PCN, reafirmando oficialmente uma concepção de sujeito constituído pelas práticas de linguagem. Para o autor, o maior avanço nessa área está no reconhecimento das práticas linguísticas “[...] como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres” (GERALDI, 2015, p. 385). De acordo com o documento:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

Segundo Rojo (2018), a principal questão que envolve todas essas propostas na área de linguagens são os componentes novos que são apresentados nesse DOE, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e às habilidades que precisam ser desenvolvidas nesse novo contexto. De acordo com o documento

Particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desenvolvimento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. (...) Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso(ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura

digital, os **multiletramentos**, os **novos letramentos** (BRASIL, 2017, p. 478, grifo nosso).

Essa é a única referência explícita aos conceitos de letramentos e multiletramentos nesse DOE e encontra-se como uma breve nota de rodapé. Esses conceitos compreendem o objeto de estudo desta pesquisa em virtude de constituírem, segundo Kleiman (2014), a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação na contemporaneidade.

Para Pietri (2010), a elaboração de documentos de referência curricular não se traduz em uma transposição didática de conhecimentos das ciências de referência, mas segundo regras próprias de produção discursiva. Não podem, portanto, desconsiderar as práticas discursivas que se desenvolvem externamente à escola. Nessa mesma perspectiva, Sacristán aponta,

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular, ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas (SACRISTÁN, 2000, p. 35).

Essa exposição inicial sobre os DOEs evidencia que eles atendem, em certa medida, às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, cujo argumento é o de que as novas tecnologias exigem trabalhadores com mais qualificação e, em meio a argumentos em prol da globalização, defende-se a formação de um cidadão mais flexível diante das transformações do mercado de trabalho, como afirma Oliveira (2009).

Considerando essa delimitação temática, a fim de realizar a análise interpretativa da BNCC, foram mobilizadas as seguintes ancoragens epistemológicas: a) Concepção Dialógica de Linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016 [1952]; BAKHTIN, 2015 [1975]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014[1929]; VOLOCHÍNOV 2017 [1929]; b) Concepção de Currículo a partir dos estudos críticos e Documentos Oficiais de Ensino (MOREIRA; SILVA, 1994; SACRISTÁN; GOMES, 1998; SACRISTÁN, 2000) c) Estudos de Letramentos sob a perspectiva do Novos Estudos do Letramentos (KLEIMAN, 2008; STREET, 1984; ROJO, 2013); d) Multiletramentos ancorado nos estudos do Grupo de Nova Londres a partir da obra intitulada *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures* (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000/1996]).

A concepção dialógica de linguagem concebida pelo Círculo de Bakhtin e na qual está ancorada a BNCC parte da asserção de que a realidade fundamental é o fenômeno social da interação verbal. A partir dessa perspectiva pode ser assinalado que a linguagem verbal, de acordo com Volóchinov (2014 [1929]), passa a ser concebida como um conjunto de práticas socioculturais, ou seja, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – tem como centro organizador o meio social que circunda o indivíduo.

Tais considerações estendem-se à concepção de currículo, de acordo com Moreira e Silva (1994, p. 20), “[...] o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser analisado fora de sua constituição social e histórica”. Para esses autores, a teoria curricular não pode mais se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, que precisa ser visto como estando envolto e inserido no contexto de uma arena política. Para Sacristán (2000), a noção de currículo é muito ampla e depende do ponto de vista epistemológico. Em uma perspectiva mais restrita, currículo pode ser compreendido como um projeto seletivo de cultura, de política e que é administrativamente condicionado para preencher atividades escolares ou, ainda, o conjunto de ideias pedagógicas, pode também se referir à estruturação de conteúdos de uma forma particular, a aspirações educativas, ao estímulo de habilidades (SACRISTÁN, 2000).

No entanto, o currículo pode ser entendido de modo mais amplo sendo, pois, uma construção cultural, como expressão de um projeto cultural e social e, portanto, carregado de valores e não indiferente aos contextos nos quais se configura (SACRISTÁN, 2000). A partir desse conceito mais amplo de currículo é que esta pesquisa irá se debruçar sobre a questão da inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos no Componente de LP da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EF II, nos eixos de Leitura e Produção Textual.

Historicamente, vale destacar que a palavra letramento surge no vocabulário educacional, segundo Soares (1998), na segunda metade dos anos 1980. A autora investiga o termo sobre aspectos históricos e o define, num primeiro momento, como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.19). Nesse contexto, Soares (1998) afirma que a mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever propiciou o uso do termo letramento ao lado do termo alfabetização. Graças a pesquisas em Educação, em

Sociologia e Antropologia e a contribuição de pesquisadores que já utilizavam o termo no primeiro mundo que, segundo essa autora, esse conceito passou a reunir outros significados. Segundo Kleiman (1995), letramento passa a ser um conceito que incorpora a participação do indivíduo nas práticas sociais que, de alguma maneira, envolvem a leitura e a escrita. Por isso, “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ainda assim, ser de certa forma letrado (atribuindo a este adjetivo um sentido vinculado a *letramento*)” (SOARES, 1998, p. 25).

Street (1995) propõe que se fale em práticas ideológicas de letramento<sup>5</sup>, ancoradas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995; LEA; STREET, 2006; GEE, 1999), como formas culturais gerais de utilização da leitura e da escrita pelas pessoas em geral. Segundo esse autor há o modelo autônomo de letramento, que prevê apenas as habilidades valorizadas na escola e o modelo ideológico de letramento, que considera as diversas práticas sociais, ampliando o leque cultural voltado para as práticas centradas na escrita, direcionando o foco para outras práticas surgidas com as novas tecnologias da informação e da comunicação.

São relevantes também neste estudo os conceitos de tecnologia e de cultura digital uma vez que os documentos destacam reiteradamente a necessidade de se observar as rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Afinal, por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), “[...] os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição” (BRASIL, 2018, p. 478).

Assim, o estudo da tecnologia, de acordo com Cupani (2004), precisa ser visto como um problema filosófico, conforme suas diferentes orientações teóricas, que revelam correspondentes atitudes sociais. Este autor, ao discorrer sobre o papel das tecnologias na cultura contemporânea, destaca

A reflexão filosófica que recai sobre a tecnologia corresponde a diferentes estilos de pensamento. Apesar dessa heterogeneidade, a disciplina encontra a sua unidade na preocupação por um aspecto ou dimensão da vida humana impossível de ignorar (CUPANI, 2004, p.1).

---

<sup>5</sup> Devido à importância desses conceitos para o nosso estudo, a noção de modelos, práticas e eventos de letramentos são detalhados na fundamentação teórica.



Esse debate evidencia o principal papel da universidade e das instituições escolares, que vai além da caracterização das tecnologias como mero suporte, mas tomando-a como um agente problematizador e crítico das práticas e produções contemporâneas, com vistas ao desenvolvimento de possibilidades, ampliações e potencializações de letramentos críticos dos sujeitos.

É com esse impacto do texto digital e suas diversas combinações de linguagens e modos específicos de significar que “[...] surge o interesse em estudar essas mutantes formas de comunicação e definiram, em 1996, para o chamado *New London Group* (Grupo de Nova Londres) um novo objeto de estudo: os multiletramentos” (ROJO, 2014, p. 81).

De acordo com Rojo (2012), é necessário compreender o processo de multiletramentos, pois podem ou não envolver o uso de novas tecnologias, o que implica uma imersão para o reconhecimento da prática crítica e analítica de tal conceito no material proposto para análise. Segundo essa autora,

A prática multiletrada vai além do conceito de letramentos múltiplos (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), já que o multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2009, p. 13).

Essas práticas se voltam para atividades realizadas pelos sujeitos tanto dentro como fora da escola a fim de possibilitar-lhes a ampliação dos usos da linguagem a partir de textos – orais ou escritos – que circulam em seu cotidiano. Nesse sentido, Signorini (2012) propõe um limite entre o letramento de base grafolinguística e os multiletramentos de base multimodal e hipermidiática. Também deve ser acentuado, neste âmbito, que no ensino-aprendizagem contemporâneo de LP escrita e fala são coadjuvantes na complexa encenação de eventos nas instituições, constituindo-se em práticas híbridas (KLEIMAN, 2005) e, dessa forma, todos os agentes envolvidos precisam procurar se inserir no contexto escolar.

Já no âmbito metodológico, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, a partir de uma compreensão da LA como (in)disciplinar (MOITA LOPES, 1994) a fim de organizar um roteiro de investigações que descortinem os conceitos de letramentos e multiletramentos no Componente de LP

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o EF II, nos eixos de Leitura e Produção Textual.

Assim, por se tratar de análise de um DOE, optou-se pela pesquisa qualitativa-interpretativista com uso da análise documental cujo principal desafio é selecionar, tratar e interpretar informações em materiais/documentos diversos. Nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, o foco recai mais especificamente no mais recente DOE na área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Propõe-se, então, por meio de uma densa análise interpretativa, ressignificar a intencionalidade, sem desconsiderar sua dimensão social e temporal.

A partir desse contexto de pesquisa até aqui delineado foi formulada a seguinte **questão de pesquisa**: Como ocorreu a inserção dos conceitos de letramentos e de multiletramentos na BNCC, mais especificamente no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II?

Tomando essa questão como ponto de partida a presente pesquisa tem por **objetivo geral** analisar os modos como os conceitos de letramentos e multiletramentos se inserem no mais recente documento oficial de ensino, na Base Nacional Comum Curricular, no componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II com enfoque nos eixos de Leitura e Produção Textual.

Para tal finalidade a pesquisa assume como **objetivos específicos**: a) descrever, de modo geral, a BNCC do EF II; b) identificar os objetos de ensino-aprendizagem propostos no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, sobretudo nos eixos de Leitura e Produção Textual; c) observar e analisar as concepções de linguagem que orientam a BNCC do EF II; d) identificar e analisar os objetos de ensino-aprendizagem propostos, no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, na BNCC, e sua relação aos conceitos de letramentos e multiletramentos.

Do ponto de vista de sua relevância, a presente investigação se mostra significativa na medida em que os DOEs vêm se configurando como um objeto importante de pesquisa acadêmica (ROJO, 2000; BRAIT, 2000; PIETRI, 2007; 2010; GERALDI, 2015), como fonte de orientação para a (re)estruturação de materiais didáticos – com o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – enquanto princípio norteador da (re)estruturação dos cursos de licenciatura e na formação continuada de professores. Esses DOEs configuram-se, portanto, como “vozes” importantes na organização e sistematização da cultura escolar brasileira. Ademais,

observar a inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos se configura como aspecto fundamental para que sejam possibilitadas problematizações genuínas acerca das práticas situadas de leitura e escrita na escola e no debate na contemporaneidade, além de estarem presentes de forma significativa no DOE.

Para tanto, a fim de apresentar os resultados dessa investigação, a pesquisa está organizada em 4 capítulos.

A introdução apresenta a questão e os objetivos da pesquisa, a justificativa e a delimitação do tema.

No segundo capítulo são apresentados os conceitos teóricos que embasam a pesquisa, a saber: a) a concepção dialógica de linguagem; b) a noção de currículo; c) o conceito de letramentos, modelos, práticas e eventos de letramentos a partir dos Novos Estudos de Letramentos e d) a noção de Multiletramentos a partir dos estudos do Grupo de Nova Londres.

No terceiro capítulo, é detalhado o percurso metodológico da pesquisa, no qual se buscou: a) destacar a relevância da Linguística Aplicada e o ensino-aprendizagem de LP; detalhar e justificar as escolhas realizadas no processo de recorte do objeto e dos dados a partir da análise documental por meio da análise textual- discursiva; b) apresentar uma descrição prévia dos dados de pesquisa; c) apresentar os parâmetros de análise e interpretação dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados observados a partir de alguns questionamentos levantados e algumas considerações finais: a) a BNCC como um DOE pode ser considerada um currículo prescrito? b) como foram considerados os usos sociais da escrita nesse DOE? c) os multiletramentos contemplados nesse DOE podem ser associados a um novo tecnicismo? d) quais reflexões podem ser construtivas a partir da análise realizada?

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a compreensão dos modos de inserção da noção de letramentos e multiletramentos na BNCC da área de LP no Ensino Fundamental II torna-se imprescindível uma discussão acerca da concepção de linguagem que serviu de ancoragem para as reflexões propostas. No que diz respeito à concepção de linguagem, o embasamento se deu a partir de uma perspectiva de cunho enunciativo-discursiva proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2016 [1952]; BAKHTIN, 2015 [1975]; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014 [1929]; VOLOCHÍNOV 2017 [1929]), que é inclusive mencionada pelo documento oficial analisado na presente pesquisa.

Além disso, foi necessário investigar as teorias que envolvem a concepção de currículo (MOREIRA; SILVA, 1994; SACRISTÁN; GOMES, 1998; SACRISTÁN, 2000). Assim, primeiramente, são apresentadas algumas características mais marcantes que delineiam o currículo como um conceito de uso recorrente, apesar de recente, para só então trazer os conceitos contemporâneos de currículo a partir da abordagem crítica.

No que se refere aos estudos dos letramentos, abordamos a discussão sob enfoque das pesquisas da Educação e das Ciências Linguísticas (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). A partir disso, a pesquisa se ancorou nos estudos de letramentos sobre os usos sociais das práticas de leitura e escrita a partir dos Novos Estudos de Letramento (KLEIMAN, 2008; STREET, 2003; ROJO, 2013). E também se baseou na pedagogia dos multiletramentos para obter uma perspectiva teórica das conexões entre o ambiente social em constante mudança em que se inserem educandos e educadores (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000/1996]).

Desse modo, essas três ancoragens epistemológicas articuladas compõem o referencial teórico desta pesquisa sendo, pois, baliza para análise empreendida.

## 2.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A noção de linguagem no Círculo de Bakhtin marca de forma muito expressiva os estudos contemporâneos da linguagem.

Vale destacar que ao longo dos escritos do Círculo de Bakhtin são encontradas reflexões sobre a linguagem que partem do estudo da comunicação verbal ligadas às práticas interlocutivas dos sujeitos. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL) Volóchinov afirma que:

[...] uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 179).

Consoante a esse pensamento Volóchinov concebe que a consciência linguística entre interlocutores não se resume a um sistema abstrato de formas da língua, se constitui a partir de um “contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181). Ou seja, todo enunciado emerge sempre de um contexto saturado de valores e significados e deve ser tomado como um ato responsivo.

Na verdade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181).

Segundo o autor, a dimensão axiológica é parte integrante da significação da palavra viva, pois não há e nem pode haver enunciados neutros. Já no texto *O Discurso no Romance*, Bakhtin se volta para análise de enunciados romanescos/artísticos, mas pode-se considerar que esses estudos representam a base da filosofia de linguagem do Círculo. No referido texto está a seguinte definição de linguagem:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas, tomamos a língua *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. Por isso, a língua única exprime as forças da unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de

centralização sociopolítica e cultural (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 40, grifos do autor).

Essa abstração, segundo Volóchinov (2017 [1929]), compõe os métodos linguísticos que compreendem a língua como um sistema de formas normativas idênticas, pensamento que “[...] se formou e amadureceu sobre os cadáveres das línguas escritas; [...] conceitos e práticas fundamentais desse pensamento foram desenvolvidos no processo de ressuscitação desses cadáveres” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 182). O autor critica, assim, a base desses métodos linguísticos que partem de línguas conservadas apenas nos monumentos escritos e também enfatiza que foi essa orientação filológica que determinou o pensamento linguístico do mundo europeu durante muito tempo.

Por isso, o Círculo de Bakhtin sinaliza uma distinção entre as disciplinas: a linguística, para o estudo gramatical propriamente dito, apontado como *objetivismo abstrato* por Volóchinov (2017 [1929]) – em direta oposição ao que afirmava Saussure -, e a filosofia da linguagem, denominada pelo autor como *subjetivismo individualista*, para o estudo das práticas socioverbais concretas. Embora distintas ele compreende-as numa constante correlação.

A forma linguística é apenas um aspecto isolado de modo abstrato do todo dinâmico do discurso verbal: o enunciado. É claro que, no contexto de determinadas tarefas linguísticas, essa abstração é totalmente legítima (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 194).

Volóchinov (2017 [1929]) reconhece que o surgimento da linguística se deu por uma necessidade filológica, de pesquisa. No entanto, revela que esse pensamento linguístico buscava também o ensino, ou seja, ensinar essa língua decifrada em um contexto no qual “[o]s monumentos deixam de ser documentos heurísticos e se transformam em um modelo escolar e clássico da língua” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 186).

Embora tenha reconhecido e legitimado esse conhecimento no contexto de determinadas tarefas linguísticas, para esse autor, no entanto, considerar a forma linguística como uma abstração do discurso verbal já não bastava.

Mas naquele contexto, Volóchinov (2017 [1929]) carecia de trabalhos específicos sobre a história da filosofia da linguagem que pudessem sustentar seu ponto de vista, pois havia apenas alguns estudos fundamentais. Uma das maiores

influências nos escritos do Círculo, reconhecido pelo próprio Volóchinov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017 [1929]), foi Wilhelm Von Humboldt. Isso porque segundo Volóchinov, a essência de Humboldt e de outros teóricos partidários – autores russos e alemães do século XIX – se resume na expressão do mundo individual do falante.

Faraco (2009), um pioneiro nas discussões dos fundamentos da filosofia estética do Círculo de Bakhtin no Brasil, reconhece a importância da obra de Wilhelm Von Humboldt (1767- 1835) para a percepção de questões teóricas colocadas nas obras do Círculo. Segundo ele, Humboldt era um filósofo da linguagem e o que mais o interessava era “[...] o Ser da linguagem e não a formulação de método de análise de um objeto calculável” (FARACO, 2009, p. 110).

Nas obras do Círculo de Bakhtin referentes às teorias da linguagem e à poética há uma densa fundamentação em abordagens filosóficas da linguagem e das Artes. A mais forte oposição aos formalistas se dá na concepção da linguagem como um fenômeno social advinda, segundo Faraco (2009), de Cassirer. Contemporâneo de Humboldt, Cassirer (1874-1945) desenvolveu na obra *A filosofia das formas simbólicas – I. A linguagem* a concepção da linguagem como uma forma simbólica autônoma, claramente distinta de outras formas simbólicas como religião e arte. Segundo esse autor

[...] quanto mais rico se torna o conteúdo simbólico do conhecimento ou de qualquer outra forma do espírito, mais há de definir o seu conteúdo essencial. A riqueza das imagens, em vez de designar, encobre e oculta (CASSIRER, 2001 [1923], p. 81).

Nessa obra de Ernest Cassirer, ele nos apresenta que o simbólico atinge e acompanha tudo o que o homem faz, definindo-o como um animal *symbolicum*. As formas simbólicas, portanto, definem todo o conhecimento e toda a relação do homem com o mundo, não só o conhecimento científico, mas toda a energia do espírito. Segundo Faraco (2009), é isso que Humboldt também assinala ser a língua: **energia** e não **produto**.

A base da concepção de língua do Círculo de Bakhtin, na obra MFL, tem esses autores como referência explícita, o que, de certa forma, justifica a tamanha complexidade de análise e construção dos conceitos que foram propostos, mas vale ressaltar que em nenhum momento há a reprodução do pensamento de Humboldt ou de Cassirer, pois há em suas teorias divergências evidentes, como o fato de

Humboldt aceitar a enunciação como uma criação meramente individual/psicológica rejeitando o fator social tão caro ao Círculo (SILVA; LEITE, 2013). Segundo Volóchinov, “a linguística moderna carece de uma abordagem do próprio enunciado (...) em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 221). Assim, a conceptualização de linguagem para Cassirer estabelece um diálogo com as ideias em MFL

[...] a análise da linguagem mostra – sobretudo quando se parte não da simples individualidade da palavra, mas da unidade da oração – que toda expressão linguística, longe de ser apenas uma cópia do mundo dado das sensações ou intuições, possui um determinado caráter independente que consiste em atribuir sentido (CASSIRER, 2001 [1923], p. 65).

Na obra MFL:

1. *A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.*
1. *A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.*
2. *As leis de formação da língua não são de modo algum individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis de formação da língua são leis sociológicas em sua essência.*
3. *A criação da língua não coincide com a criação artística ou qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.*
4. *A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um *contradictio in adjecto*. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 224).*

No momento em que reconhecemos esse diálogo entre concepções, constatamos a importância de não perder de vista a ideia do “dialogismo” postulada pelo Círculo, em que nenhuma palavra é nova, nem neutra, mas é “carregada” de um já-dito. Revelar quais são as possíveis fontes históricas e epistemológicas pode permitir a busca por outros conhecimentos fundantes da linguagem como filosofia ou a construção de contrapontos.

Nessa linha de raciocínio, Volóchinov a partir da discussão sobre objetivismo abstrato (SAUSSURRE, 1916) e subjetivismo idealista (HUMBOLDT, 1892) apresenta a seguinte compreensão de linguagem



A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 219).

Há diversos e distintos campos da atividade humana e todos eles são interligados por meio do uso da linguagem.

Volóchinov (2017 [1929]) propõe uma ordem sociológica para o estudo da língua, em que as formas gramaticais devem estar metodologicamente situadas no ponto de chegada dos estudos linguísticos e não no ponto de partida. O autor menciona três níveis

1. formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
2. formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
3. partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 220).

Desse modo, Volóchinov apresenta a interação discursiva como a realidade fundamental da língua e também aponta a formação real da língua nessa mesma ordem. A partir disso, evidencia-se a importância do conceito de enunciado.

Segundo Bakhtin (2016[1952]), o emprego da língua configura-se em enunciados que vão refletir as finalidades de cada campo por sua construção composicional, além de uma seleção lexical, gramatical e fraseológica da língua. Embora cada enunciado seja individual, os enunciados se configuram como **tipos relativamente estáveis**, denominados **gêneros do discurso**, conceito importante e que é apontado na BNCC, em análise como objeto de ensino-aprendizagem de LP.

De acordo com Faraco (2009), esse conceito desintegra toda a referência histórica que herdamos desde Platão – o primeiro a denominar gêneros. Mesmo que a maior parte da história tenha teorizado a partir de noções como a de gêneros literários e retóricos seu principal norteamo etimológico tinha como foco a composição de suas propriedades formais: características fixas e inflexíveis. Mesmo com a desestabilização proposta pela estética romântica isso não resultou em uma nova construção de um conceito, mas provocou uma instabilidade que ainda se mostra um tanto inconclusiva, principalmente porque esse termo vem sendo cada

vez mais referenciado em inúmeros campos do saber.

Ao recorrer aos textos de Bakhtin e do Círculo o ponto central que delinea o conceito de gêneros do discurso está na compreensão inicial da dicotomia de sentença (estudos linguísticos) e de enunciado (estudo da linguagem como atividade sociointeracional).

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo trabalho de investigação de uma material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos [escritos ou orais] relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação. (BAKHTIN, 2016 [1952], p. 16).

É nesse texto que Bakhtin estabelece a relação entre os gêneros do discurso e as inúmeras atividades humanas, ou seja, os sujeitos interagem por intermédio de gêneros no interior de um determinado campo de atuação. Assim, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros são compreendidos como enunciados que, ao longo de um espaço-tempo, vão se regularizando por meio das variadas práticas discursivas de sujeitos situados sócio e historicamente. Em outros termos, gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2016 [1952], p. 12). Os gêneros discursivos, nessa acepção, são plásticos, moldáveis, pois a própria esfera de atividades em que circulam e são produzidos pode ampliar-se, desenvolver-se e tornar-se mais complexa. Como pontua Rodrigues (2005), os gêneros são enunciados típicos que apresentam certos traços (regularidades) que se construíram historicamente a partir das atividades humanas em uma determinada situação de interação relativamente estável.

Devido à extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, da qual se acarreta a dificuldade de uma definição da natureza do enunciado, Bakhtin (2016 [1952]) considera de extrema relevância a distinção entre os gêneros primários e secundários, alertando para o fato de não se tratar de uma diferença funcional. Segundo ele:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2016 [1952] p.15).

Os gêneros primários, definidos por Bakhtin (2016 [1952]) como simples, são resultado da comunicação discursiva imediata, mas podem se transformar em complexos ao adquirirem um caráter especial, desvinculando-se dos enunciados reais, em que “[...] a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance” (BAKHTIN, 2016 [1952] p. 15), ou seja, passam do estágio de gênero primário, concreto (simples) para um acontecimento artístico-literário (complexo).

Considerando o enunciado como uma unidade da interação social “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação” (BAKHTIN, 2016 [1952], p.16).

Ademais, os enunciados de gênero são constituídos pela tríade: tema, composição e estilo. Essas são as três características principais dos gêneros e elas estão interligadas mediante condições de produção de uma enunciação concreta (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).<sup>6</sup>

A primeira característica a ser pontuada corresponde ao tema, ou unidade temática do gênero. O tema do enunciado “[...] é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem, mas também pelos aspectos extraverbais da situação” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 228). Definido pelo enunciador, depende da situação e condição de produção e da necessidade da própria enunciação. “O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 228). Por isso, o enunciado possui um tema devido ao fato de ser considerado um fenômeno histórico em sua plenitude concreta, ou ainda, o conteúdo inferido com base numa apreciação valorativa.

A segunda característica do gênero compreende a composição ou estrutura composicional do gênero. Segundo Bakhtin (2016 [1952]), os gêneros são formas relativamente estáveis e a “[...] diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles diferem entre si dependendo da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes” (BAKHTIN, 2016[1952], p.

---

<sup>6</sup> Em razão da delimitação deste trabalho, não apresentamos uma discussão exaustiva desses elementos que já estão descritos em pesquisas anteriores (RODRIGUES, 2005; SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012).

39). Essa composição está relacionada à organização e ao acabamento do texto, considerando sua estrutura, assim como também sua progressão temática, sua coesão e sua coerência. Apesar de os gêneros seguirem padrões definidos pela sociedade, Bakhtin não se refere exclusivamente aos conjuntos de artefatos que partilham determinadas propriedades formais, como a composição vocabular e a estrutura gramatical, mas, principalmente, pelo viés dinâmico da produção.

Por conseguinte, temos o estilo, que compreende as escolhas linguísticas feitas pelo enunciador, desde a escolha lexical, sintática, até mesmo com relação a uma estrutura ser mais formal ou informal. Todo estilo revela uma vontade enunciativa do falante. Nas palavras de Bakhtin

[o] estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento (BAKTIN, 2016 [1952], p. 18).

Nessa perspectiva, evidencia-se também a plena necessidade de romper com um procedimento sequencial de descrição, identificação e classificação rígidas, pautadas tão somente em critérios formais sincrônicos estruturalmente pré-estabelecidos. Porém, é necessário destacar que em nenhum momento Bakhtin nega as dificuldades de uma tipificação, porque os diferentes gêneros se hibridizam continuamente. De acordo com Bakhtin “jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (BAKHTIN, 2016[1952], p. 15).

No entanto, para Bakhtin (2016 [1952]), isso não impede que sejam reconhecidas regularidades e analogias, por seus elementos organizadores, desde que estejam continuamente associados à determinada esfera de atividade. O autor alerta que a análise dos enunciados (dos gêneros) não deve ser dissociada da situação social de interação, em outras palavras, das relações de seus interlocutores em determinado espaço-tempo. Bakhtin (2016 [1952]) afirma que falamos e escrevemos por meio de gêneros e que, ao mesmo tempo em que eles nos orientam como dizer, podem também nos permitir aprender outros modos sociais de dizer e de fazer.

Reconhece-se, à esta altura, que a elaboração teórica do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem é ampla e densa. No entanto, parte-se desse recorte sobre a concepção de linguagem e acerca dos gêneros do discurso, uma vez que são conceitos centrais para investigar os objetos de pesquisa aqui propostos.

Diante disso, a próxima seção apresenta um percurso histórico sobre a teoria de Currículo a fim de auxiliar na compreensão do DOE, recortado posteriormente para a análise.

## 2.2 NOÇÃO DE CURRÍCULO

A noção de currículo é uma construção histórica que vem, no campo dos estudos da Educação, constituindo uma área de pesquisa. Trata-se, pois, de um conceito fundante na presente pesquisa. Dessa forma, nesta seção, apresentamos um panorama histórico bem como uma discussão teórica acerca desse conceito. Não se tem a intenção de esgotar o tema, mas de tecer algumas considerações essenciais que permitam discutir o DOE de Língua Portuguesa, foco deste estudo, reconhecendo que tais ponderações são parte do currículo pensado para a Educação Básica no Brasil.

Segundo Sacristán e Gómez (1998), etimologicamente o termo currículo “provém da palavra *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 125). Os autores afirmam que o papel do currículo é ser o conteúdo, um guia para que os alunos adquiram um progresso em sua escolaridade. Embora apontem que o uso do termo conteúdo remonte à Grécia de Platão e Aristóteles, eles ainda destacam que passou a compor a linguagem pedagógica a partir do momento que a escolarização se tornou uma atividade de massas no contexto do século XX.

Por isso, de acordo com os autores, trata-se de um conceito “[...] bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso, porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 126). A mais usual é que a palavra currículo faz menção aos conteúdos do projeto educativo e do ensino e informam os fins educacionais que costumam ser traduzidos em projetos,

implicando em diferentes interpretações. Isso porque “a complexidade do currículo é maior quando nos referimos ao ensino básico e obrigatório, pois os fins educativos são mais variáveis nesse período” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 127).

Segundo Rule (1973 *apud* Sacristán 2000) em uma perspectiva histórica da literatura norte-americana, a partir de mais de uma centena de definições, encontram-se os seguintes significados para currículo:

a) o currículo como *guia* da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de *responsabilidades* da escola [...]; b) o currículo como definição de *conteúdos* da educação, como *planos* ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural. (SACRISTÁN, 2000, p. 14 *apud* RULE, 1973).

Para Sacristán, no entanto, há outros elementos que precisam ser considerados: “Os currículos em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada [...] numa trama cultural, política, social e escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

De acordo com os estudos de Silva (2003), currículo passa a ser um objeto de estudo específico nos Estados Unidos nos anos 20 devido ao processo de industrialização aliado a um movimento migratório que se intensificava no período em questão. Emerge, naquele momento histórico, a necessidade de uma escolarização em massa. Ainda, para esse autor, é com a publicação do livro de Bobbitt intitulado *The Curriculum*, em 1918, que o currículo passa a ser visto como “[...] um processo de racionalização de resultados educacionais [...] tendo como modelo institucional a fábrica” (SILVA, 2003, p. 13). Segundo Bobbitt (1918 *apud* Silva, 2003) institui-se naquele momento uma noção particular de currículo, que compreende uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que podem ser determinados. Nesse entendimento, “[...] o currículo sempre foi o que Bobbitt diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo” (SILVA, 2003, p. 13).

Esse pensamento só começa a ser alterado a partir do momento em que surgem novas formas de produzir conhecimento e, conseqüentemente, de pensar o currículo, como os estudos hoje denominados de Sociologia Clássica, cujos principais representantes são Durkheim (1858 – 1917), Marx (1813 – 1873) e Weber

(1864 – 1920). Tais autores desenvolvem uma teoria e um método de análise dos fenômenos da sociedade, resultando em teorias sobre a sociedade, a política, a economia, o poder, o Estado, a religião, o trabalho.

Na concepção de Silva (2003), as teorias curriculares passam de tradicionais (científicas, desinteressadas e neutras) para críticas e pós-críticas (não neutras, que implicam reflexões que considerem questões em torno de conceitos como saber, identidade e poder). Enquanto na teoria curricular tradicional o conteúdo é o saber privilegiado a partir de um contexto sócio-cultural da classe dominante, na teoria curricular crítica o foco desloca-se para as questões de ideologia. Sacristán e Gómez (1998) afirmam que “[o] fato de que seja caracterizado como práxis significa que em sua configuração intervêm ideias e práticas [...], todo ele é uma construção social” (SACRISTÁN; GÓMES, 1998, p. 137).

Para os autores que se debruçam sobre os estudos de currículo não há uma só definição que possa ser aceita universalmente, mas, na tentativa de enxergar algo tão abstrato como um objeto concreto, Sacristán e Gómez entendem “[...] que o currículo é a modelação de planos e projetos que o refletem (documentos de prescrições, guias didáticos, livros-texto)”. (SACRISTÁN; GÓMES, 1998, p. 137-138).

Ainda, nessa perspectiva mais concreta, apresentam a definição de “expectativas curriculares que compõem diferentes graus de aproximação ao que é a prática curricular” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 138). Essas expectativas são apresentadas por eles como “fotos fixas de um processo”, que pode ser captado em diferentes modelos ou representações diversas, a saber

1. O currículo como compêndio de conteúdos ordenados nas disposições administrativas – os *documentos curriculares*. [...] É o currículo prescrito e regulado.
2. Os livros-texto, os *guias didáticos* ou *materiais diversos* que o elaboram ou planejam. É o currículo criado *para* ser consumido pelos professores/as e alunos/as.
3. As programações ou *planos* que as escolas fazem. O currículo no contexto de práticas organizativas.
4. O conjunto de *tarefas de aprendizagem* que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as – é o chamado currículo *em ação*. Este nível de análise ou concepção, junto com a concepção seguinte, é o conteúdo real da prática educativa, porque é onde o saber e a cultura adquirem sentido na interação e no trabalho cotidianos.
5. O que os professores/as exigem em seus *exames* ou avaliações, como o exigem e como o valorizam. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 138, grifos dos autores).

Portanto, documentos, textos, planos e tarefas são as “fotos fixas” para Sacristán e Gómez (1998), num processo interligado que “[d]e certa forma, refletem o currículo, mas o estudo e compreensão deste deve fixar-se no processo entre as ‘fotos’” (SACRISTÁN; GÓMES, 1998, p. 138).

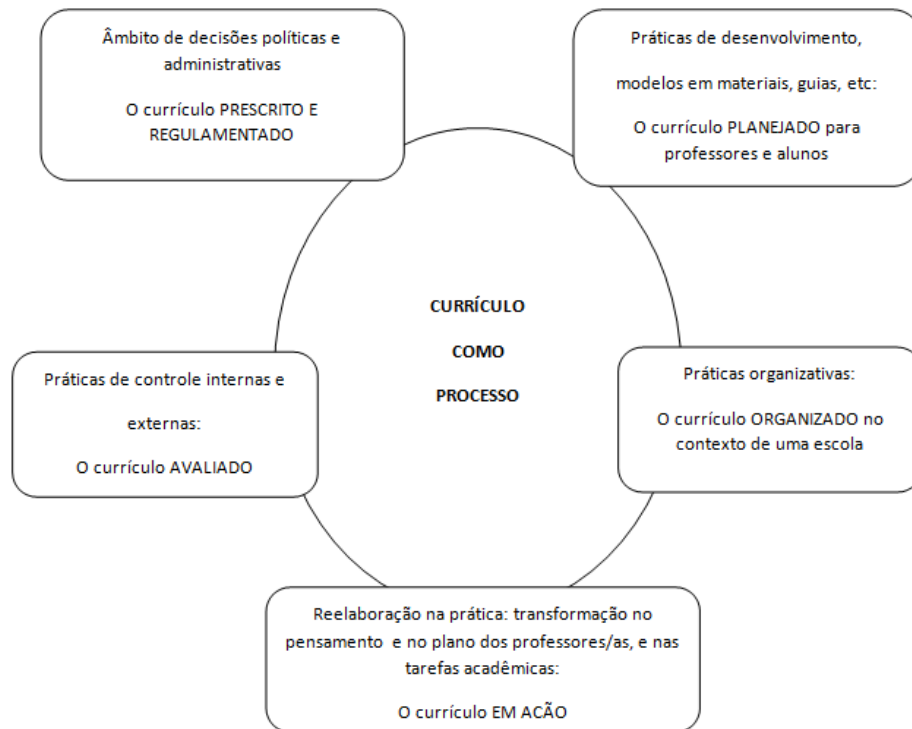
Como aponta Sacristán (2000 [1991]), um currículo prescrito funciona como instrumento da política curricular cuja incumbência é prescrever certos mínimos e orientações curriculares que vão influenciar os demais níveis do desenvolvimento curricular. O currículo prescrito, desse modo, define certos conteúdos e sua ordenação no sistema educativo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória configurando-se, de certa forma, como um projeto de homogeneização do sistema educativo (SACRISTÁN, 2000 [1991]).

Apresentamos na figura 1 uma elaboração com base na organização do funcionamento do currículo como processo a partir de Sacristán e Gómez (1998). A partir dela é importante observar se as decisões, a elaboração de reformas se realizam fora do sistema escolar e à margem dos professores. Por ser um processo de decisões totalmente interligadas, do político e do administrador, trata-se de uma instância na qual “[...] há uma recorrente preocupação com um ensino que desconsidere um determinado contexto social” (SACRISTÁN, 2000, p. 26). Por esse motivo, o autor destaca que pode compreender uma prática comum reproduzir modelos e esquemas prontos - que provêm de outros contextos - sem que haja uma reorganização de pressupostos e necessidades.

Dessa forma, passando a funcionar como um conjunto de prática de interesses e de conhecimento para o vazio, pois é “[...] normalmente um técnico que vai adaptar fórmulas que sejam mais úteis a um administrador” (SACRISTÁN, 2000, p. 39). Isso evidencia, mais uma vez, a complexidade de uma conceituação e a presença indissociável de uma vertente política. Portanto, o que ocorre, com frequência, é o cumprimento de um papel de um discurso adaptativo, reformista ou de resistência.



Figura 1 - O currículo como processo



Fonte: Sacristán e Gómez (1998, p. 138).

Sacristán (2000), em referência ao trabalho de Carr e Kemmis (1988), considera que “[a] perspectiva técnica ou a pretensão redutora do currículo e da ordenação do mesmo trai a essência do próprio objeto e, nessa medida, não pode dar explicação acertada dos fenômenos que nele se entrecruzam” (SACRISTÁN, 2000, p. 49). Mesmo assim o currículo ainda se define como uma lista de conteúdos, pois, dessa forma, torna-se viável assegurar a sua concretização, assim como a sua inspeção. Une-se a isso a pressão acadêmica, a organização dos professores e as necessidades da própria administração. Para o autor, é a partir da crise de *Sputnik* (1957) que se retomam enfoques relacionados às renovações de matérias e consequentes reformas curriculares.

Nas sociedades desenvolvidas, envoltas por momentos de recessão econômica, crise de valores e corte nos gastos sociais emerge o movimento *back to basics*<sup>7</sup>, que destaca aprendizagens fundamentais relacionadas com a leitura, a escrita e as matemáticas (SACRISTÁN, 2000, p. 40). Além disso, o autor considera

<sup>7</sup> Volta ao básico, em tradução livre.

relevante o fato de haver uma preocupação latente voltada para a base de experiências e de interesses dos alunos, de preocupações psicológicas, humanistas e sociais visto que o academicismo intelectualista já não basta para dar continuidade a esse tipo de projeto, cuja concepção se amplia para algo mais pluralista. Alguns movimentos marcam esse processo de mudança já que, na voz desse autor,

[o] movimento “progressivo” americano e o movimento da “Escola Nova” europeia romperam neste século o monolitismo do currículo, centrado até então mais nas matérias, dando lugar a concepções muito diversificadas, próprias da ruptura, pluralismo e concepções diferentes das finalidades educativas dentro de uma sociedade democrática (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Na reflexão de Sacristán (2000), essa aparente dispersão das disciplinas acadêmicas, mas ainda sob esquemas de diferentes áreas disciplinares, compõe a mais moderna e mais pedagógica concepção de currículo. É a partir disso que a educação básica passa a ter como principal objetivo atender ao desenvolvimento integral dos cidadãos, para dar sentido a uma educação integral.

Esta perspectiva processual pedagógica ganha especial relevância como justificativa para dar resposta nas escolas a uma sociedade na qual a validade temporal de muitos conhecimentos é breve, quando o ritmo de sua expansão é acelerado e onde proliferam os canais para sua difusão (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Por outro lado, a educação como etapa obrigatória para a formação de cidadãos está ligada, segundo Sacristán, a uma perspectiva “**tecnológica, burocrática ou eficientista**” (SACRISTÁN, 2000, p. 44, grifo nosso). Em um sistema que deverá ser aplicado igualmente a todos com o intuito de qualificar uma população para ingressar na vida adulta torna-se necessário que haja um direcionamento mais administrativo que intelectual. Resulta dessa necessidade o que Sacristán (2000, p. 45) define como “gestão científica”. Em referência à Callahan (1962) e a Kliebard (1975) o autor explica que o *management científico* é a alternativa taylorista para a gestão escolar: “Os administradores escolares, ao estabelecerem um modelo burocrático de ordenar o currículo, respondiam em sua origem às pressões do movimento de gestão científica da indústria” (SACRISTÁN, 2000, p. 45).

Esse caráter tecnicista, apontado por Sacristán, pode ser verificado em nosso objeto de estudo uma vez que o termo Competências foi mantido na BNCC (2017). O Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina – CEE/SC, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina – SED/SC e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Santa Catarina – UNDIME/SC entendendo a importância do documento quis sugerir melhorias, antes mesmo de sua aprovação pelo CNE. De acordo com esse grupo, ao listar Competências vinculava-se e limitava-se a Base a referências oriundas do ensino tecnológico e profissional, diferindo significativamente do propósito da educação pública para Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme descrito na própria LDB. Endossando, portanto, a gestão científica apontada por Sacristán (2000).

Esse autor reverbera muitas outras vozes consoantes acerca da tecnocracia no mundo educativo. Considera também os desafiantes percalços entre teoria e prática e uma idealizada autonomia para só então poder considerar o currículo como uma prática emancipatória.

É necessário considerar também que, no contexto americano, as transformações culturais e sociais dos anos 1960, que associaram a escolarização às exigências de uma formação tecnocrática e especializada, impulsionaram inquietações e questionamentos sobre o papel da escola. No entanto, até o final da década de 1980 os Estados Unidos ainda vivenciavam uma guinada ideológica na ofensiva conservadora. Segundo Giroux e Simon (1994), ampliou-se nessa época a visão conservadora e tradicional de escolarização, tendo como principal disseminador o secretário de Educação do ex-presidente Reagan chamado William Bennett:

Bennett promoveu uma versão oitocentista de elitismo, apelando para uma “tradição ocidental” de definição restrita, transmitida através de uma pedagogia livre das incômodas preocupações com equidade, justiça social ou a necessidade de formar cidadãos críticos (GIROUX; SIMON, 1994, p. 94).

Nesse cenário, nascem as teorias de uma pedagogia crítica, que propõe a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Os autores que produziram essa base teórica de teorias críticas educacionais e curriculares, que se desenvolveriam a partir dos anos de 1970, foram: Althusser, com *Ideologia e os aparelhos ideológicos de estado* (1971); Baudelot e Establet, com *A escola*

*capitalista na França* (1971); Bowles e Gintis, com *A escola capitalista na América* (1976) e Bourdieu e Passeron, com *A reprodução* (1970). No Brasil, os representantes mais conhecidos dessa vertente são Michael Apple (2006) e Henry Giroux (1997).

Esses pensadores, entre tantos outros, consideram que a crescente esfera da cultura popular passa a ser vista pela elite econômica como uma ameaça às noções de ordem e de civilidade; por isso a escola tinha o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais privilegiando, exclusivamente, o capital cultural dos grupos da classe dominante (GIROUX; SIMON, 1994).

Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural.[...] Queremos argumentar a favor de uma pedagogia crítica que leve em conta como as transações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes (GIROUX ; SIMON, 1995, p. 94)

Essa abordagem sociológica e crítica do currículo o definem como um artefato social e cultural e precisa ser colocado “[...] na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8). Mais pontualmente esses autores destacam que

a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27).

Nessa perspectiva, evidencia-se que não existe uma cultura da sociedade, que possa ser considerada homogênea e universalmente aceita e praticada. Segundo Moreira e Silva (1994), é por esse motivo que o currículo educacional passa a ser um terreno privilegiado para a manifestação de um primordial conflito: de um lado a tentativa de imposição de uma cultura unitária e do outro diferentes concepções de vida social. “Essa perspectiva da cultura como um campo contestado

e ativo tem implicações importantes para a teoria curricular crítica” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 28).

O fato de reconhecer tais implicações entre currículo e poder não representa a resposta para esses pensadores, pois o poder dificilmente é identificado com clareza e precisão. Por esse motivo a análise educacional crítica tem como tarefa primordial se embrenhar em busca dessa identificação ao se questionar, por exemplo, “[q]ue forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico, e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29).

Outras questões emergem a partir da teoria crítica do currículo, que passam a ser muito relevantes nesse estudo do referido DOE, principalmente para compreender o apagamento dos conceitos de ideologia e de cultura no documento final (BNCC, 2017). Além disso, torna-se cada vez mais necessário desenvolver um novo olhar acerca das profundas transformações que estão ocorrendo no campo das novas tecnologias, na produção do conhecimento técnico/administrativo para encontrar as melhores formas de utilizá-lo em conformidade com a democracia, igualdade e justiça social (MOREIRA; SILVA, 1994). Os autores mencionados anteriormente já apontavam possíveis distorções dessa perspectiva, quando afirmam que

as profundas relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica, têm levado os educadores e educadoras engajados nessa tradição, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social daí nesse contexto, tem havido uma certa tendência a vincular currículo e construção da cidadania e do cidadão (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 34).

Como último apontamento relevante acerca da teoria crítica do currículo, considerando nosso objeto de análise, a saber o componente de LP da BNCC, Moreira e Silva (1994) destacam a importância em entender as modificações na forma de conceber o conhecimento e a linguagem porque implicaram significativamente na teorização sobre o currículo. Segundo a concepção desses autores:

[...] a virada linguística descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter consequências profundas e importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 35).

É, pois, nesse cenário histórico e social de constante embate de interesses que se constituem os currículos e onde se inserem as abordagens teóricas acerca dos letramentos e multiletramentos, discutidas na próxima subseção.

### 2.3 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

Os PCN (BRASIL – 1998), no componente de LP, já apontavam para uma concepção social da linguagem e consideravam a leitura e a escrita como formas de ação e de interação no mundo. Essa proposição do referido DOE tem relação com o conceito de letramentos e demais noções desenvolvidas no interior dos estudos de letramentos tais como: práticas de letramento, eventos de letramento, agente de letramento, entre outros.

A BNCC (2017), por sua vez, assume esse mesmo ponto de vista sobre a linguagem, no entanto, no que tange aos usos sociais da escrita uma outra concepção emerge de modo expressivo, a de Multiletramentos. Para que possa ser observado como tais conceitos (a saber, letramentos e multiletramentos) se inserem no DOE é essencial que antes tais conceitos sejam compreendidos no âmbito das pesquisas acadêmicas de onde se originaram. Nesse debate, é importante também levar em consideração que, no decorrer dos anos de estudos, uma variedade de termos relacionados aos letramentos têm sido mobilizada alternadamente no meio acadêmico, pressupondo que sabemos o seu significado, tornando-se “naturalizada”, como diria Fairclough (1992).

Para isso, nessa subseção discorreremos sobre conceitos centrais, tais como: letramentos, modelos, práticas e eventos de letramentos (STREET, 1984), ancoradas nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995; STREET, 2007; GEE, 1999), como formas culturais de uso da leitura e da escrita pelas pessoas. Também buscamos abordar o uso do termo letramento nos textos e pesquisas no Brasil

(SOARES, 2003 [1995]; ROJO, 2009). A seguir, na subseção 2.3.2, abordamos a proposição da Pedagogia dos Multiletramentos, elaborada pelo Grupo de Nova Londres (1996), em que os múltiplos sistemas semióticos que fazem parte de práticas desenvolvidas em comunidades distintas passam a ser considerados em detrimento das práticas de letramento canônico.

### 2.3.1 Os novos estudos dos letramentos – modelos, práticas e eventos

O pesquisador Brian Street (2014) propõe um conceito de letramento para além dos muros da escola, indicando uma investigação que ultrapasse os limites da mera aquisição de uma habilidade técnica e neutra (modelo autônomo de letramento) e passe a ter um enfoque em variadas práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos (modelo ideológico de letramento). Esses estudos representam um verdadeiro divisor de águas para os estudiosos do letramento no Brasil, divulgados, sobretudo, por Kleiman (2008). Segundo Street (2014) é necessário reconhecer que há práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia capazes de (re)significar identidades (modelo ideológico de letramento). Por isso, Street (2014) opta pelo termo **práticas de letramento**, com o intuito especificador de análise e não apenas de descrição (evento de letramento). Ele atesta que há uma relação indissociável entre os campos ideológicos de personalidade e letramento, mas também considera que os letramentos podem ser lugares de negociação e de transformação.

Nesse contexto epistemológico há um sinal de alerta que deve ser considerado, pois o letramento não pode ser interpretado como uma prática única e homogênea,

[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, no mais das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET, 2007, p. 472).

Apesar de Street considerar outras perspectivas em seus estudos como antropológicas, psicológicas e linguísticas, torna-se relevante apresentarmos um panorama histórico acerca do uso do termo letramento e a sua inserção nos estudos no campo da Educação.

O termo *literacy* em inglês é polissêmico, podendo significar alfabetização, alfabetismo e letramento; por isso alfabetismo e letramento foram usados como sinônimos em textos e pesquisas da década de 1980, no Brasil (ROJO, 2009). A partir dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; STREET, 2007; GEE, 1999) essa distinção torna-se essencial e outros termos passam a ser utilizados. O modelo autônomo de letramento definido por Street estabelece equivalência com o conceito de alfabetismo, referindo-se a um âmbito individual, validado por habilidades e competências envolvidos nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos. Já o modelo ideológico de letramento, passa a significar letramento, considerando que

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Outros termos também passam a figurar nos textos, como letramento versão fraca (associado ao modelo autônomo de letramento) ou letramento versão forte (associado ao modelo ideológico de letramento), ambos definidos por Soares (1998). Esse último modelo também se aproxima da visão freiriana (ROJO, 2009). Vale destacar que, embora Freire não tenha utilizado o termo 'letramento', pode-se aventar que em sua concepção de leitura, em que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, já se prenunciava aspectos presentes na concepção de letramentos defendida pelos Novos Estudos do Letramento. Em outros termos, Freire (1980) destacava aspectos sociais, ideológicos e históricos imbricados nas práticas de leitura. Assim, para o educador pernambucano ensinar não significava repetir palavras prontas ou saberes pré-estabelecidos, mas desenvolver a capacidade de reconhecê-los e criá-los a partir de sua cultura.

De modo geral é possível afirmar que o conceito de letramento no contexto educacional se associou por mais tempo ao modelo autônomo, "um processo neutro,



independente de considerações contextuais e sociais” (KLEIMAN, 2003, p. 44), ou seja, um processo de abstração imanente da escrita. É inegável que esse modelo contribuiu com significativos avanços no processo cognitivo na formação do homem ocidental (OLSON, 1997), pois, com o advento da escrita, progredimos na compreensão do mundo e de nós mesmos.

No entanto, o modelo autônomo também contribuiu para o estabelecimento da divisão entre sociedades iletradas, pré-letradas e letradas. Segundo Gee (2000), as versões sobre letramento serão sempre ideológicas, voltadas para uma visão particular de mundo. Nesse sentido, o autor afirma que, historicamente, as elites sempre se autodefiniram como superiores em relação aos desprivilegiados, o que acarretou em uma “[...] divisão de classes definidas em termos de identidade” (GEE, 2000, p. 20). Esse modelo autônomo de letramento, portanto, compreende unicamente “[...] que o letramento ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 1995, p. 154). Também pode ser mencionado que o modelo autônomo de letramento, conforme Street (2014, [1994]), disfarça as suposições culturais e ideológicas em uma habilidade técnica e neutra e concebe a escrita como uma abordagem que só impõe conceitos ocidentais de letramento a outras culturas.

Moita Lopes (1994) afirma que esse modelo autônomo de letramento pode ser definido como uma ruptura entre linguagem e vida sócio-histórica do sujeito, em que a primeira anula a segunda. Essa definição não distingue a aquisição, o desenvolvimento da escrita (letramento) e a escolarização do sistema tradicional de alfabetização que define letrado/iletrado (KLEIMAN, 2008, p. 25). Assim, os projetos que se voltavam para o letramento, segundo Street (2007), envolviam apenas os especialistas em alfabetização e os planejadores com o propósito de “modernização”. Pode-se mencionar que havia (e ainda há) a crença de que programas de alfabetização resultariam em desenvolvimento social e econômico.

É nesse contexto educacional que vai aparecer o termo letramento, primeiramente associado apenas à alfabetização e só posteriormente associado às práticas sociais de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2015).

Street (2007) aponta que o modelo autônomo de letramento começa a ter um declínio por ser reconhecido pelos profissionais que trabalhavam nessa área, em diferentes partes do mundo, como um instrumento intelectual inapropriado, seja para

o entendimento da leitura e da escrita, seja para a elaboração de novos programas práticos que passam a se tornar uma exigência.

Nessa linha de pensamento, o letramento deixa de ser associado apenas a práticas individuais e passa a ser considerado/observado no interior das práticas sociais. Entra em cena o modelo ideológico de letramento e, de acordo com Street (1984), Gee (2000) e Soares (2002), o letramento passa a ser plural, pois “[...] diferentes sociedades e grupos possuem tipos de letramentos distintos e o letramento acarreta diversos efeitos sociais e mentais de acordo com os variados contextos sociais e culturais” (GEE, 1994, p. 168). Vale acrescentar que o modelo ideológico, para Street (2014, [1994]), oferece uma visão mais sensível culturalmente das práticas de letramento, concebe que essas práticas envolvem não apenas elementos culturais, mas estruturas sociais de poder.

No contexto escolar passam a dialogar, a partir de então, dois conceitos: alfabetização como aquisição de uma tecnologia (sistema alfabético e ortográfico) e letramento como desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita (SOARES, 2015, p. 9).

[...] o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de “habilidades técnicas” uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo “autônomo” -, mas sim que existem vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social. (STREET, 2007, p. 5).

Por isso Street (2007), ao se referir a “práticas de letramento”, elabora ainda mais o conceito de letramento, pois considera essas práticas como uma completa imersão em práticas diversas, acentuando a existência de diferentes culturas. Nessa perspectiva, o sentido do texto é balizado pelo contexto em que está inserido, em que as formas de ouvir, falar, ler e escrever, agir e interagir são as formas de ser no mundo, resultando em um produto social e histórico (GEE, 1994). Esses conceitos são construídos a partir de trabalhos de pesquisa realizados por Camitta (1992) e Shuman (1987) referenciados no texto de Street (STREET, 2007). Segundo Rojo (2009), trata-se de “práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas e vão constituindo nossos níveis de alfabetismo<sup>8</sup> ou de

---

<sup>8</sup> Segundo Rojo (2009, p. 97), “o conceito de alfabetismo é usado no texto para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de

desenvolvimento de leitura e de escrita” (ROJO, 2009, p. 98), desde uma leitura realizada na escola, até a ação de retirar um dinheiro no caixa eletrônico de um banco, ou até mesmo quando alguém, não alfabetizado, solicita uma escrita em um bilhete (ROJO, 2009).

Vale destacar que o conceito de práticas de letramento, elaborado por Street, recobre tanto os eventos de letramento (que será detalhado a seguir), que é fotografável, ou seja, observável – a leitura silenciosa de um livro, o acesso ao banco via computador, a redação de um *e-mail* etc.) até os padrões vinculados ao letramento, padrões esses que têm natureza sócio-histórica-cultural e que têm relação com os valores que se emprestam ao letramento em um dado grupo social (SILVEIRA *et al.*, 2012).

Cabe salientar que, neste contexto, os indivíduos podem alternar entre uma forma [prática] ou outra de letramento, de acordo com o contexto, ou ainda transitar entre um determinado estágio ou outro, na medida em que transitam por diferentes espaços que demandam letramentos outros. Mas, acima de tudo, é necessário compreender o que significam essas práticas de letramento e como são usadas culturalmente “[...] e traçar programas e campanhas com base nelas em vez de com base em nossas próprias suposições culturais acerca do letramento” (STREET, 2007, p. 484).

A definição de práticas de letramento, como dito antes, abarca a noção de “evento de letramento”. Segundo Barton (1994), esse termo advém da ideia do “evento de fala” da sociolinguística, em que o “letramento envolve, inevitavelmente mudança” (BARTON, 1994, p. 27). Heath (1982) caracterizou um evento de letramento como “[...] qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, p. 93). Street (2007) considera esse outro conceito significativo para pesquisadores, pois permite colocar em destaque alguma situação isolada, de modo a poder observá-la no momento de seu acontecimento. Essa seria uma perspectiva mais descritiva, sendo, pois, uma alternativa para investigar as práticas e as concepções sociais da leitura e da escrita. De modo mais pontual, pode-se considerar um evento de letramento uma situação comunicativa em que os sujeitos que dela tomam parte se envolvem em atividades da vida social que usam ou

---

escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo sua história de práticas sociais”.

pressupõem o uso da escrita (SILVEIRA *et al.*, 2012). De acordo com Silveira *et al.* (2012, p. 44), os eventos de letramento “são colaborativos, pois os diferentes saberes dos sujeitos que neles estão envolvidos são mobilizados no momento adequado, em função dos objetivos comuns dos participantes”.

Ademais, nessa construção epistemológica, o termo ‘letramento’ passa a ser plural e surgem distinções entre letramentos apesar de se configurarem como categorias interligadas: letramentos locais e letramentos dominantes (ROJO, 2009, p.102). Após mais de uma década do uso do conceito emergem novas teorizações no campo. Segundo Kleiman (2014), o campo de estudos se amplia devido a duas dimensões – “[...] a diversidade de sistemas semióticos e de modalidades de comunicação e a diversidade linguístico-cultural” (KLEIMAN, 2016, p. 169). Desse modo, emerge o conceito de multiletramentos, articulado pelo grupo de Nova Londres, e que abrange tais elementos, pois, como afirma a autora,

[...] os textos não se compõe apenas de palavras, mas de múltiplos outros sistemas de significação, como o sonoro, o oral, o gestual, o imagético, o gráfico: ou seja, *o letramento não tem a ver apenas com a escrita.* (KLEIMAN, 2016, p. 170, grifo da autora).

A fim de discutir a noção de multiletramentos, faz-se necessário ir à fonte de sua articulação, a saber os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos.

### **2.3.2 A pedagogia dos multiletramentos**

O conceito de multiletramentos foi articulado pelo Grupo de Nova Londres no artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Como é a partir deste documento que esse estudo passa a fazer parte de discussões que envolvem novas definições sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, optou-se em apresentar aqui as primeiras proposições desse grupo e os elementos que passaram a fundamentar tal conceito, em uma tradução própria, para só então analisá-lo na sua inserção em nosso mais recente DOE, a BNCC.

Os dez autores deste texto são pesquisadores/educadores, fato que precisa ser colocado em destaque, que se reuniram em setembro de 1994, na cidade de *New London*, estado de *New Hampshire*, nos Estados Unidos, para discutir os

letramentos e sua pedagogia. Os membros do grupo trabalharam juntos ou compartilharam informações durante alguns anos. As principais áreas de preocupação comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os modos e tecnologias de comunicação recém-destacados e a alteração do uso de texto em locais de trabalho reestruturados.

O objetivo inicial do Grupo de Nova Londres (NGL), em 1994, era consolidar e ampliar essas relações a fim de abordar a questão dos propósitos da educação e, nesse contexto, a intenção era unir ideias de domínios diferentes e de vários países de língua inglesa.

Neste artigo o grupo apresentou uma visão geral teórica das conexões entre o ambiente social em mudança que os estudantes e os professores enfrentavam e uma nova abordagem para a pedagogia do letramento que eles denominaram de “multiletramento”. Apesar de ser o resultado de discussões exaustivas ao longo de um ano não o consideraram, de forma alguma, uma peça concluída. O objetivo do grupo era um manifesto programático como ponto de partida aberto e provocativo. Desse modo, o artigo pode ser considerado como uma visão teórica do contexto social atual de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “o quê”) e a forma (o “como”) de uma pedagogia voltada para o letramento.

Outrossim, os autores argumentaram que a multiplicidade de canais de comunicação e o aumento da diversidade cultural e linguística no mundo de hoje demandavam por uma visão muito mais ampla. Multiletramentos, de acordo com os autores, iria superar as limitações das tradicionais abordagens, enfatizando que negociar com as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é fundamental para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos estudantes.

Nós concordamos que em cada país que fala inglês de que viemos, o que os estudantes precisavam para aprender era mudar, e que o principal elemento dessa mudança era reconhecer que não há um único inglês, canônico, que poderia ou deveria continuar a ser ensinado. Diferenças culturais e mídias de comunicação que mudam rapidamente significavam que a própria natureza do assunto- pedagogia de letramento – estava mudando radicalmente. Esse artigo é um resumo de nossas discussões (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 3, tradução nossa).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> “We agreed that in each of the English-speaking countries we came from, what students needed to learn was changing, and that the main element of this change was that there was not a

Os autores sustentaram que o uso do termo multiletramentos permitiria aos alunos alcançar os dois principais objetivos que permeiam o letramento<sup>10</sup>: o de criar acesso a uma linguagem envolvente, real, do mundo do trabalho, das relações de poder e da própria comunidade e o de promover o engajamento crítico necessário para que eles projetem seus futuros sociais e alcancem o sucesso através da escolha de um emprego.

Se fosse possível definir de maneira geral o objetivo da educação formal, de acordo com o grupo, o objetivo fundamental deveria ser o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma que possam participar de forma plena da vida pública, comunitária e econômica. Esperava-se que essa pedagogia dos multiletramentos desempenhasse um papel particularmente importante no cumprimento desta missão, em virtude que o letramento tradicional contemplava apenas ensinar a ler e a escrever a língua nacional a partir de formulários padronizados. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a um formato monolíngue, monocultural e regido por regras.

No âmbito dos objetivos pode-se mencionar que o artigo buscou ampliar esse entendimento sobre letramento e seu respectivo ensino, aprendendo a incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos. Isso inclui a compreensão e o controle competente das formas representacionais que vão se tornando cada vez mais significativas no ambiente geral da comunicação, como as imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo, o projeto visual na propaganda de um computador ou a interface visual e o significado linguístico em uma multimídia. Para os autores, é um fato a proliferação de canais de comunicação e o apoio de mídias ampliando a diversidade cultural e subcultural. De acordo com o grupo, tão logo essa visão esteja voltada para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação social a questão das diferenças torna-se criticamente importante.

Diversidade subcultural também se estende para ao alcance cada vez maior de registros específicos e variações linguísticas situacionais, sejam elas técnicas, brincadeiras, ou relacionadas a agrupamentos de interesse e

---

*singular, canonical English that could or should be taught anymore. Cultural differences and rapidly shifting communications media meant that the very nature of the subject – literacy pedagogy - was changing radically. This article is a summary of our discussions”.*

<sup>10</sup> Segundo Kleiman (1995), “o primeiro uso do termo letramento no Brasil, tradução literal de *literacy* – língua em que, aliás, recobre ao mesmo tempo os significados de alfabetização e de letramento -, foi de Mary Kato, em seu livro de 1986” (p.16).

afiliação. Quando a proximidade entre diversidade cultural e linguística é um dos fatos chave de nosso tempo, a própria natureza do aprendizado linguístico mudou (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 4, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Os autores passaram a questionar se as diferenças de cultura, linguagem e gênero não seriam barreiras para o sucesso educacional e quais seriam as implicações dessas diferenças para o letramento. Segundo eles, essa questão das diferenças tornou-se uma das principais abordagens que os educadores devem ter. Questionamentos como: o que é apropriado para a educação para as mulheres, para os povos indígenas, para os imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos fora do padrão? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos da diversidade local e da conectividade global?

Neste contexto, inúmeros educadores tentaram e tentam abordar o contexto da diversidade cultural e linguística através da pedagogia do letramento, escutando afirmações estridentes e reclamações sobre a correção política, o cânone da grande literatura, a gramática e o retorno ao básico.

Segundo os autores a sensação predominante de ansiedade é alimentada em parte pela sensação de que, apesar da boa vontade da parte de educadores, apesar da especialização profissional e, apesar das grandes quantias gastas para desenvolver novas abordagens, ainda existem grandes disparidades nas chances de alcançar êxito – disparidades que hoje parecem estar se ampliando ainda mais. Ao mesmo tempo, mudanças radicais estão ocorrendo na vida pública, comunitária e econômica.

O forte senso de cidadania parecia estar dando lugar à fragmentação local e as comunidades estavam entrando em agrupamentos cada vez mais diversificados e subculturalmente definidos. As mudanças tecnológica e organizacional da vida profissional permitiram a alguns o acesso a estilos de vida sem precedentes enquanto excluiu outros de formas cada vez mais relacionadas com os resultados da educação e treinamento. Nessa linha de raciocínio os autores reconheceram que provavelmente tenhamos que repensar o que estamos ensinando e, em particular, que novas necessidades de aprendizado a pedagogia do letramento deve abordar (NEW LONDON GROUP, 1996).

---

<sup>11</sup> “Subcultural diversity also extends to the ever-broadening range of specialist registers and situational variations in language, be they technical, sporting, or related to groupings of interest and affiliation. When the proximity of cultural and linguistic diversity is one of the key facts of ourtime, the very nature of language learning has changed”.

A partir dessas discussões emerge a busca por uma solução colaborativa de problemas associados às práticas de leitura e escrita. Definiu-se que os resultados das discussões poderiam ser resumidos em uma palavra – **multiletramento** – palavra escolhida para descrever dois argumentos importantes com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais e meios de comunicação, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística.

Vale destacar que essa noção de multiletramento complementa/amplia a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos chamar de “mero letramento”, de acordo com os autores, permanece centrado apenas na linguagem, e geralmente em uma forma nacional singular de linguagem, que é concebida como um sistema estável, baseado em regras como o domínio da correspondência letra-som.

Uma pedagogia de multiletramento, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem sozinha. Estes diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e estreitamente relacionado à linguagem do que a “mera alfabetização” jamais poderia permitir. Multiletramento também cria um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significado são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus diversos propósitos culturais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 4, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Dois argumentos principais destacaram-se nas discussões. O primeiro relacionado ao aumento da multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, em que o texto é relacionado também ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante na mídia de massa, multimídia e em uma hipermídia eletrônica. Os autores admitiram que poderia haver motivo para a existência de ceticismo sobre as visões de ficção científica de supervias de informação e um futuro iminente onde

---

<sup>12</sup> “A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts - in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance - the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than “mere literacy” would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes”.



todos nós seríamos compradores virtuais. Mais que vaticínios sombrios, traçaram um retrato do que seria o século XXI. No entanto, já destacavam como os novos meios de comunicação remodelariam a maneira como usamos a linguagem. Enquanto as tecnologias mudam tão rapidamente não pode haver espaço para um conjunto de padrões ou habilidades que constituam os fins do letramento, apesar de ainda ensinados.

Em seguida é preciso acentuar a questão do uso do termo “multiletramento” como forma de nos concentrarmos nas realidades de aumentar a diversidade local e a conectividade global. Lidar com diferenças linguísticas e as diferenças culturais se tornou central para a pragmática de nossas vidas profissional, cívica e privada. A cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem que nós interajamos de maneira eficaz usando vários idiomas, e padrões de comunicação que cruzam com mais frequência fronteiras culturais, comunitárias e nacionais. A diversidade subcultural também se estende à sempre crescente gama de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam eles técnicos, esportivos ou relacionados a agrupamentos de interesse e afiliação. Sendo assim, a proximidade da diversidade cultural e linguística é um dos principais fatos do nosso tempo já que, conseqüentemente, a própria natureza do aprendizado de idiomas mudou (NEW LONDON GROUP, 1996).

Na perspectiva do Grupo estas são questões fundamentais para que educadores e estudantes possam ser participantes ativos na mudança social como aprendizes e estudantes que podem ser *designers* ativos – criadores – de futuro sociais. Assim, o ponto de partida deste grupo é a forma da mudança social – em nossas vidas profissionais, em nossas vidas públicas como cidadãos e em nossas vidas privadas como membros de diferentes mundos da vida em comunidade.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o conceito-chave que foi introduzido com esse projeto, para uma Pedagogia dos Multiletramentos na década de 1990, é o de *designers*. Como nosso trabalho está ancorado nas discussões da LA, suas faces e interfaces podem ser identificadas a partir desse estudo, pois refletir sobre o termo *design*, nato de outra área de pesquisa, é refletir sobre a linguagem e seus múltiplos e diversificados interesses, pois é pela linguagem que nos situamos social e historicamente.

Rafael Cardoso na obra *Design para um mundo complexo* apresenta uma preocupação em adequar o *design* às diversas necessidades do mundo real “[...],

sobretudo porque a explosão do meio digital nos últimos 25 anos tem transformado de modo profundo a paisagem econômica, política, social e cultural” (CARDOSO, 2012, p. 8). O uso do termo *design* pelo NLG já reflete uma nova configuração de ordem mundial que ainda não havia sido incorporada pela educação no que se refere aos letramentos. Segundo Cardoso,

[...] os designers precisam se libertar do legado profissional que os estimula a trabalharem isoladamente, de modo autoral, como se um bom designer fosse capaz de resolver tudo sozinho. No mundo complexo em que vivemos, as melhores soluções costumam vir do trabalho em equipe e em redes [...], o mundo atual é um sistema de redes interligadas; e a maior rede de todas é a informação (CARDOSO, 2012, p. 12).

O artigo do NLG discute seis projetos no processo de construção de *designers*: *designer* Linguístico, *designer* Visual, *designer* Auditivo, *designer* Gestual, *designer* Espacial e os padrões multimodais de *designer* que relacionam os cinco primeiros modos de *designers* entre si. Trata-se da expansão do conceito de linguagem na vinculação entre imagens estáticas, imagens em movimento e som devido à emergência de “novos” textos em novas práticas que evidenciam a integração de semioses (ARAÚJO ; LEFFA, 2016).

Assim como Cardoso (2012) propõe um debate sobre o pensamento do *design* funcionalista cujo objetivo era de “adequação ao propósito”, surgido na primeira fase da industrialização e que perdurou por muitas décadas, o NLG desestabilizou os conceitos tradicionais pautados na visão estática e monomodal da linguagem (sobretudo, a escrita) e passou a considerar que “as práticas de letramento contemporâneo envolvem a *multiplicidade de linguagens* e a *pluralidade e diversidade cultural*” (ROJO, 2013, p. 14, grifos da autora).

Em sua última seção principal o artigo traduz “o quê” em um “como”. Quatro componentes da pedagogia são sugeridos: *Prática Situada*, que se baseia na experiência de criação de significado no mundo da vida, na esfera pública e nos locais de trabalho; *Instrução Aberta*, através da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem do Projeto; *Enquadramento Crítico*, que interpreta o contexto social e *Prática Transformada*, em que os alunos tornam-se projetistas de futuros sociais.

De acordo com o artigo, as linguagens necessárias que fazem sentido estão mudando radicalmente em três áreas de nossa existência: profissional, vida pública (cidadania) e vida privada (mundo-da-vida).

Na esteira dessa discussão, Rojo (2013), em referência aos pesquisadores Kalantzis e Cope (2006), destaca:

[...] na contemporaneidade, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (designs) de futuro que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal). (ROJO, 2013, p. 14).

No âmbito do trabalho, os autores destacam que houve uma superação da organização fordista (ROJO, 2013) e se passou a viver em um período de dramática mudança econômica global na medida em que novas teorias e práticas de negócios e administração surgem em todo o mundo desenvolvido. Essas teorias e práticas enfatizam a competição e os mercados centrados em mudanças, flexibilidade, qualidade e nichos distintivos. Segundo Rojo, para o NGL, “educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo” (ROJO, 2013, p. 14).

Na visão do grupo toda uma nova terminologia atravessa e retorna entre as fronteiras dos novos discursos empresariais e gerenciais, por um lado, os discursos relacionados à educação, à reforma educacional e, por outro, os relacionados à ciência cognitiva. Nesse sentido, a nova teoria gerencial usa palavras muito familiares aos educadores, como o conhecimento (como em “trabalhador do conhecimento”), aprendizagem (como em “organização de aprendizagem”), colaboração, avaliações alternativas, comunidades de prática, redes e outras. Além disso, os principais termos e interesses de vários discursos pós-modernos e críticos, a libertação, a destruição de hierarquias e a honra à diversidade encontraram o caminho para esses novos negócios e discursos gerenciais (NEW LONDON GROUP, 1996).

A natureza mutável do trabalho tem sido chamada de “pós Fordismo” e “capitalismo rápido” (GEE, 1994). Esse termo é referenciado no artigo do NGL, **Pós Fordismo**, para o grupo, substitui as antigas estruturas hierárquicas de comando sintetizadas no desenvolvimento de técnicas de produção em massa de Henry Ford, uma imagem de trabalho sem habilidade, repetitivo e não qualificado na linha de produção industrial. Em vez disso, com o desenvolvimento de *pós-Fordismo* ou o capitalismo rápido, mais e mais locais de trabalho estão optando por um modelo

horizontal de hierarquia. Compromisso, responsabilidade e motivação são ganhos através do desenvolvimento de um local de trabalho nos quais os membros de uma organização se identificam com sua visão, missão e valores corporativos.

Continua uma visão produtiva do capital, porém sob a ótica de um novo capitalismo (GEE, 2000) em que as antigas cadeias verticais de comando são substituídas pela gestão horizontal, em equipe, e a divisão do trabalho em etapas, sem habilidades, é agora substituída por etapas multitarefas realizadas por trabalhadores bem treinados e flexíveis o suficiente para serem capazes de fazer trabalho complexo e integrado.

De fato, nas mais modernas relações de trabalho estruturas tradicionais de comando e controle são substituídas por relações de pedagogia: tutorial (*mentoring*) ou orientação, treinamento e organização de aprendizagem. Conhecimentos divergentes, especializados e disciplinares, como a pedagogia e a administração estão agora cada vez mais ligados. Isso remete ao que afirma o NLG: “os educadores têm uma responsabilidade maior para considerar o que fazer para alcançar uma vida profissional produtiva” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 6, tradução nossa)<sup>13</sup>.

Para o grupo, surge uma nova vida de trabalho, uma nova linguagem. Boa parte dessa mudança é o resultado de novas tecnologias, modos iconográficos de texto e baseado em tela de interação com equipamentos automatizados; interfaces “amigáveis” operam com níveis mais sutis usando interfaces baseadas em comandos abstratos.

Contudo, grande parte da mudança também é o resultado das novas relações sociais de trabalho cada vez mais desiguais, frágeis e fluidas. Considerando que a velha organização **fordista** dependia de sistemas de comando claros, precisos e formais, como memorandos escritos e ordens do supervisor, o trabalho em equipe eficaz depende muito mais do trabalho informal, discurso oral e interpessoal. Essa informalidade também se traduz em formas escritas informais e sensíveis do ponto de vista interpessoal e os autores citam o correio eletrônico como um exemplo. São todas as razões pelas quais a pedagogia para o letramento deve mudar para ser relevante para as novas exigências da vida profissional, possibilitando a todos os alunos o acesso a empregos satisfatórios.

---

<sup>13</sup> “This means that, as educators, we have a greater responsibility to consider the implications of what we do in relation to a productive working life”.

A nova literatura capitalista enfatiza a adaptação rápida, mudança constante através de pensar e falar por si mesmo, em prol de um empoderamento, de inovação e de criatividade, de um pensamento técnico e sistêmico focado no *aprender a aprender*<sup>14</sup>.

Todas estas formas de pensar e agir são levadas por novos e emergentes discursos no local de trabalho podendo ser feitos de duas formas muito diferentes – com a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, ou com novos sistemas de controle ou exploração da mente.

No sentido positivo, por exemplo, as ênfases na inovação e na criatividade podem se encaixar bem com uma pedagogia que vê a linguagem e outros modos de representação como dinâmicos e constantemente refeitos por criadores de significado em contextos mutáveis e variados. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 6, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Segundo Rojo (2013), essa perspectiva focada apenas nas três dimensões propostas pela pedagogia dos multiletramentos, a saber: a diversidade produtiva (âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (âmbito da vida pessoal) (COPE; KALANTZIS, 2006), tornam a teorização do NGL frágil, pois, segundo Rojo (2013, p. 133) “[...] defendemos que se pode articular essas (e outras) dimensões (como o campo das artes/produção cultural, um pouco abandonado na teorização do Grupo de Nova Londres)” Para essa autora, o grupo menciona a tríade cultural erudita (incluída a escolar)/cultura popular/cultura de massa, mas não considera o hibridismo cultural da hipermodernidade (ROJO, 2013).

---

<sup>14</sup> A Pedagogia dos Multiletramentos evidencia uma aproximação com a noção de aprender a aprender de modo que se faz necessário tecer algumas considerações sobre essa questão. Segundo Rohling (2012), o discurso do *aprender a aprender* centra a responsabilidade da construção do saber no sujeito. Para Duarte (2001), trata-se de uma pedagogia assentada em apropriações diversas das ideias de Vigotski. Tais apropriações teóricas assumem um tom psicologizante e cognitivo e servem para a manutenção da hegemonia burguesa neoliberal, na medida em que cumprem o papel ideológico de apagar o caráter político das teorizações vigotskianas. Na visão de Duarte (2001), o discurso de *aprender a aprender*, ao contrário do que tenta propagar (um caminho para a formação plena do indivíduo), é um instrumento ideológico da classe dominante a fim de esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

<sup>15</sup> “In the positive sense, for instance, the emphases on innovation and creativity may fit well with a pedagogy that views language and other modes of representation as dynamic and constantly being remade by meaning-makers in changing and varied contexts”.

### 2.3.3 Letramento, múltiplos letramentos ou multiletramentos?

A partir do que já foi exposto, em relação à teoria dos letramentos e da Pedagogia dos Multiletramentos é preciso destacar as diferenças entre esses conceitos para que se possa dar um maior destaque ao último, que se mostra mais saliente em nosso objeto de investigação. Street (2007), há duas décadas, já nos apontava a importância de um debate acerca desses termos. Sua preocupação emergiu a partir do momento em que o termo múltiplos letramentos emergiu de modo mais significativo nas pesquisas de campo, isso porque “as formas de uso do termo ‘múltiplos letramentos’ poderia cair na armadilha da reificação” (STREET, 2007, p. 72). Como o Letramento, apesar de abarcar apenas o letramento autônomo, assumiu um papel dominante em todo o mundo, incluindo as agências internacionais como a Unesco, tornava-se um risco que o novo termo fosse sujeitado e associado automaticamente a Letramento, com certa fixidez e passividade, “ao caracterizar o letramento como múltiplo, é muito fácil escorregar e supor então que há um único letramento associado a uma cultura única, de forma que haja letramentos múltiplos como há, supostamente, culturas múltiplas” (STREET, 2007, p. 72). A distinção entre os termos, apesar dos riscos, parecia-lhe cada vez mais cristalina, para ele múltiplos letramentos “significa que a cultura é um processo que é contestado, não um inventário dado de características” (STREET, 2007, p. 72). Essa percepção se confirmou, segundo o próprio autor, em trabalhos de inúmeros pesquisadores nos estudos dos letramentos e no campo dos estudos culturais.

Já Rojo, sobre a noção de letramentos (múltiplos), mostra-se mais aberta a acolher o uso do ‘multi’, uma vez que, para a pesquisadora, aponta para a “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2013, p. 13), porque para essa autora é inegável a presença de letramentos dominantes, ou institucionalizados, que estão associados a organizações formais tais como escolas e igrejas, e de letramentos “vernaculares”, ou autogerados, que não são regulados ou sistematizados – têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Apesar de, inicialmente, representarem categorias tão distintas, Rojo as vê como categorias interligadas, mas não desconsidera o fato de que a segunda compreende letramentos desvalorizados e até mesmo desprezados

pela cultura oficial. Há mais de 20 anos, no Brasil, um dos mais significativos DOEs, os PCN anunciavam

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p. 21).

Mesmo reconhecendo a diversidade e a riqueza de gêneros e apresentando a sua relevância social nessa citação, retirada do EF II (3º e 4º Ciclos), os letramentos foram considerados como práticas sociais situadas, em que havia grau maior ou menor. Embora tenha sido mencionado um “projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural” revelou-se uma escola com o papel de adaptar os alunos para garantir-lhes a capacidade para funcionar socialmente. Dessa forma, os letramentos locais nos pareceram pouco valorizados e concretizaram uma das preocupações de Street, a armadilha da reificação.

Entretanto, o surgimento do termo Multiletramentos, com o NLG, fez emergir uma nova problemática (STREET, 2007). Para Rojo (2013), é imprescindível a distinção para os dois tipos específicos e importantes de multiplicidade, a multiplicidade semiótica de constituição de textos – bem definida e delineada pelo NGL – e a multiplicidade cultural das populações.

Devido a essa multiplicidade sempre presente e da relevância em possibilitar que os alunos possam participar de várias práticas sociais de maneira ética, crítica e democrática que é preciso lançar mão de outros conceitos essenciais para essa compreensão, como o de hibridação<sup>16</sup> que ampliou a forma de compreender identidade, cultura, diferença, desigualdade e multiculturalismo. Canclini apresentou a primeira definição do termo como “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p. XIX). Esse conceito se torna ainda mais amplo e caro no momento em que o percebemos como

---

<sup>16</sup> Dados os limites e objetivos desta pesquisa, esse conceito-chave de Néstor García Canclini – amplamente descrito, discutido e exemplificado em Rojo (2013) –, não será aqui discutido.

estratégia de movimento, de entrada e saída da modernidade, ou ainda, como processos migratórios em um intercâmbio econômico e comunicacional. Se o entendermos dessa forma, como

[...] um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais. Assim se trabalhariam os processos de hibridação em relação à desigualdade entre as culturas com as possibilidades de apropriar-se de várias simultaneamente em classes e grupos diferentes e, portanto, a respeito das assimetrias do poder e do prestígio (CLANCLINI, 2013, p. XXVI).

No que se refere à hibridação clássica os termos mestiçagem, sincretismo e criouliização ainda continuam presentes na bibliografia sócio-histórica e antropológica. Em maior consonância com o presente estudo, Canclini também aborda o fato do conceito de hibridação designar fusões entre “[...] culturas de bairro e midiáticas, entre estilos de consumo de gerações diferentes, entre músicas locais e transacionais, que ocorrem nas fronteiras e nas grandes cidades” (CANCLINI, 2013, p. XXIX), além de se tornar uma definição moldável aos produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos e pós-modernos.

No entanto, o autor destaca que essa multiplicação de possibilidades para hibridar-se não implica em liberdade irrestrita. Assim, os processos globalizadores, ao mesmo tempo em que acentuam a interculturalidade, eliminando fronteiras e propiciando mais formas de hibridação, também provocam reações adversas como segregações e desigualdades sociais.

Que papel precisa assumir a escola diante desse novo cenário? De acordo com Rojo (2013), os multiletramentos no sentido da diversidade cultural de produção e de circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem já atuam em máquinas (computador, celular, tv) que não se configuram mais como meros objetos de transmissão, mas de produção pautada numa lógica produtiva- colaborativa (*GoogleDocs*, *Prezi*). Desse modo, “[a] estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam, por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos” (ROJO, 2013, p. 25). Esse é um claro exemplo de *designs* multideracionais – colaborativos e interativos, proposto pelo NGL.



Todavia, as crianças e jovens, em parte, lidam com muita fluência com esses novos dispositivos tecnológicos, então não nos cabe esse tipo de letramento tampouco regular o seu uso (conforme insistem paradoxalmente leis estaduais). A Pedagogia dos Multiletramentos precisa ser vista como uma significativa mudança de paradigma em um contexto no qual sai de cena o currículo que traça caminhos de onde o aluno tem que chegar, quais habilidades ele precisa desenvolver – a partir de um cronograma fixo e rígido – e entra em cena uma aprendizagem mais colaborativa.

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, que tenham autonomia e saibam buscar como e que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO, 2013, p. 27).

Concordamos com Rojo (2013) quando afirma que a escola precisa ser um espaço de discussão plural e democrática sobre as “éticas” ou costumes locais e sobre as diferentes “estéticas”. De maneira mais sintética o “como” fazer uma Pedagogia dos Multiletramentos englobaria letramentos críticos e vai além de formar conhecedores ou usuários funcionais – competência técnica – mas apresentar-lhes a possibilidade de se transformarem em criadores de sentidos – prática transformadora.

Retomando a voz do NLG, os autores não desconsideraram um possível revés na apresentação da Pedagogia dos Multiletramentos. Trata-se, portanto, de uma visão autenticamente democrática das escolas se deve incluir uma visão de sucesso e acesso significativo para todos, uma visão que não seja definida exclusivamente em termos econômicos.

É necessário destacar que diferentes concepções de educação e de sociedade levam a formas muito específicas de currículo e pedagogia. Recentemente o movimento *Back to Basics* – movimento reacionário atuante nos Estados Unidos e Comunidade Europeia – promoveu os já tradicionais “experimentar”, “conceitualizar”, “analisar” e “aplicar” em detrimento dos “gestos didáticos” propostos pelo conceito de multiletramentos. Para tornar o conceito do NLG uma *práxis*, seria necessário um engajamento coletivo em um diálogo crítico com os conceitos centrais do capitalismo rápido, das formas pluralistas emergentes

de cidadania e dos diferentes mundos da vida, de modo a construir uma nova base para um novo contrato social, uma nova comunidade.

Em conformidade com esses apontamentos, Street (2007) criticou as extensões posteriores de 'multiletramento', principalmente quando relacionadas à letramento político ou à letramento emocional, porque para o autor o uso do termo dessa maneira seria apenas uma metáfora para competência, representando um dos maiores perigos dessa abordagem.

Como já apresentado, é com a Pedagogia dos Multiletramentos que emergem essas novas discussões. Para o NGL o conceito de multiletramentos englobaria as multiplicidades indicadas pelo prefixo multi-, como multiplicidade de culturas – multiculturalismo e multiplicidade de linguagens/multisssemiose e de mídias, considerando a vida na área pública e privada.

À luz dessa teorização, a fim de compreender a inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos na BNCC, para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, detalhamos, no capítulo a seguir, o encaminhamento metodológico empregado na presente pesquisa, a partir da abordagem qualitativa e interpretativista em Linguística Aplicada, associada à pesquisa documental.

No próximo capítulo, portanto, apresentamos o encaminhamento metodológico empregado na presente pesquisa.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A leitura e a análise da BNCC, documento cujo propósito é normatizar o ensino-aprendizagem em todo o território nacional, implica acionar conhecimentos e teorias que ainda carecem de amplos debates no âmbito educacional. A partir da leitura da última versão da BNCC (2017), do componente Língua Portuguesa, anos finais do EF II, uma problematização foi suscitada, resultando no objetivo macro desta pesquisa: investigar os modos de inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos nesse documento.

Para tanto, apresentamos neste capítulo um detalhamento acerca dos aspectos teórico-metodológicos que serviram de base para esta pesquisa. Optamos em dividir essa seção em partes. Primeiramente, abordamos a pesquisa qualitativa-interpretativista e sua importância no campo de estudos da Linguística Aplicada. Em seguida, contextualizamos a pesquisa por meio da análise documental e da análise textual discursiva (CELLARD, 2008), que embasou o momento de geração dos dados, o qual denominamos de operações resumidas, com uma descrição dos procedimentos utilizados no recorte e na análise dos dados.

Finalizamos o capítulo com os objetivos específicos apresentados no início dessa pesquisa, a saber uma descrição geral da BNCC, identificando os objetos de ensino-aprendizagem propostos no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, sobretudo nos eixos de Leitura e Produção Textual. Destacamos os construtos e procedimentos teórico-metodológicos apresentados no documento, como observar e analisar as concepções de linguagem que orientam a BNCC e sua relação aos conceitos de letramentos e multiletramentos; para só então considerá-los para a geração e análise dos dados que promoveram uma reflexão com vistas à compreensão de uma situação social real (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), considerando o espaço, o contexto e os sujeitos envolvidos.

### 3.1 FAZER PESQUISA EM LÍNGUÍSTICA APLICADA

Nossa investigação circunscreve-se no campo da Linguística Aplicada em diálogo com as teorias sobre o currículo, assumindo-se, desse modo, como argumenta Moita Lopes (2006), uma pesquisa indisciplinar voltada a questões sociais relevantes que envolvem a linguagem, em uma reflexão sobre situações reais de uso, criando “inteligibilidade sobre elas de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Portanto, esse estudo procurou refletir sobre as situações reais de uso da linguagem na BNCC, sem enfatizar a resolução de problemas, tampouco buscar soluções, visto que a elaboração desse DOE compreende um cenário sócio-político-cultural complexo.

Nesse escopo dos estudos da linguagem justifica-se também a necessidade de se pensar sobre esse documento a fim de criar inteligibilidade sobre os atravessamentos de teorias/concepções que nortearam a sua produção. O interlocutor da BNCC - em potencial – é o professor, assim como estudantes de Licenciatura e profissionais da área editorial, muitas vezes, privados de alguns pressupostos teóricos que transcende o ensino da língua materna, assumindo uma postura de diálogo com as diferentes ciências, em razão da compreensão da natureza híbrida do nosso objeto de estudo.

Outra característica indisciplinar da LA que se revela muito pertinente em nossa pesquisa é a diluição das fronteiras entre a teoria e a prática, afinal investigamos o ensino-aprendizagem. Para nortear essa discussão, Celani (1998) desmistificou a divisão do saber em reinos, ou seja, o tradicional meio acadêmico sempre foi visto como o reino da teoria, no entanto, o que favorece a formulação de novas teorias por parte dos pesquisadores é justamente a aproximação com uma prática para melhor analisá-la e só posteriormente compreendê-la para propor mudanças.

Comungamos com Celani, pois não buscamos uma neutralidade científica, pelo contrário, consideramos a opinião leiga dos envolvidos no processo de criação da BNCC, assim como questões de ordem prática.

Por isso, esta pesquisa intenciona a busca por um conhecimento socialmente efetivo. Para tanto, tomamos o cuidado em selecionar o recorte a ser estudado, a saber: como os conceitos de letramento e multiletramentos se inserem no mais recente documento oficial de ensino, na BNCC, no componente de LP do Ensino Fundamental II, com enfoque nos eixos de Leitura e Produção Textual, considerando a sua contextualização e sua relevância social. Isso sem deixar de considerar a própria estrutura da investigação, de modo a trazer ganhos aos participantes envolvidos nessas práticas sociais. Conforme Rojo, sobre a LA,

[t]rata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas. (ROJO, 2007, p.1762).

De acordo com Silveira *et al.* (2012), essa realidade pode ser constatada em muitas pesquisas na área de LA, inseridas no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. Concluíram, por exemplo, que um dos itens mais envolvidos na falta de proficiência em leitura dos jovens brasileiros<sup>17</sup> residia na aula de LP, em um uso situado da linguagem, quiçá na relação do estudo com os gêneros do discurso.

Moita Lopes (1994) explica que a LA coloca a linguagem em uso para que essa investigação possa caminhar para um processo de melhor compreensão. Em virtude de a BNCC ser o mais recente documento com orientações para o ensino de LP, torna-se central propor uma investigação de natureza interpretativista, por se tratar do desvelamento de conhecimento ainda em estudo desse documento. Portanto, optou-se pela pesquisa documental associada à abordagem qualitativa em virtude do caráter exploratório do nosso objeto, buscando compreender como os conceitos são abordados, e não quantitativa, pois não serão colocados em destaque apenas dados numéricos referentes ao uso dos termos que serão investigados.

---

<sup>17</sup> Um dos indicadores que mais têm sido citados nesse âmbito de discussões é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

### 3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL POR MEIO DA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Destaca-se, nesse estudo, o uso da análise documental, em virtude de utilizar como técnica a seleção, o tratamento e a interpretação de dados recortados de nosso objeto – a BNCC. O desafio é propor novos conhecimentos, como a identificação e a compreensão de como os conceitos de letramentos e multiletramentos se inserem nesse DOE, no componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, com enfoque nos eixos de Leitura e Produção Textual.

Segundo Cellard, “[o] documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295). Atualmente, é recorrente compreender como sendo um documento tanto textos escritos quanto de natureza iconográfica e cinematográfica, além de qualquer tipo de registro da vida comum.

Nessa perspectiva mais ampla de documento, a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Kripka, Scheller e Bonotto (*apud* MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 63), “é um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. É concebida a partir de dois movimentos opostos: o primeiro de desconstrução, de análise propriamente dita e o segundo reconstrutivo, um movimento de síntese”.

Primeiramente, foi fragmentado o texto, transformando-o em unidades elementares de sentido e, para isso, essas unidades foram codificadas a fim de se tornarem identificadas pelo leitor no DOE original. Mesmo que a princípio pareça uma desordenação, trata-se de um exercício em busca de uma nova ordem para uma compreensão mais aprofundada do documento objeto de análise, uma vez que a “categorização é um processo de criação, ordenamento, organização e síntese” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 78).

Essa nova categorização, na perspectiva da ATD, prevê que as novas expressões sejam acompanhadas por descrição, interpretação e argumentação de modo a terem fundamentação teórica e empírica. Para isso, o processo de análise é constituído pelas operações resumidas no quadro 1.

Quadro 1 - Explicação das etapas da análise textual discursiva

IDENTIFICAR DOS DADOS	A BNCC como objeto de investigação, portanto, fonte exclusiva para a coleta de dados.
ISOLAR OS ENUNCIADOS	Partimos do recorte do componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, com enfoque no eixo de Leitura e Produção Textual.
CATEGORIZAR PARTES DO ENUNCIADO	Organizá-los de modo a “pinçar” as partes do enunciado <sup>18</sup> da BNCC em que os conceitos de letramento e de multiletramentos emergem nos dados.
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	A partir dos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, propor uma análise interpretativa dos modos de inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos nos recortes selecionados para análise.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Antes, porém, de apresentar a análise mais pontual e problematizar a leitura do DOE, faz-se necessário uma descrição geral da BNCC, porque os construtos teórico-metodológicos usados nesse documento foram elementos norteadores para a geração de análise dos dados.

### 3.3 DESCRIÇÃO GERAL DA BNCC

Primeiramente, apresentamos a organização geral da BNCC, em sua última versão para o EF, homologada em 20 de dezembro de 2017. Desse modo, podemos melhor identificar os termos que foram mantidos nesse DOE ao estabelecer as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica brasileira. O documento, em sua íntegra, está estruturado da forma disposta no quadro 2:

Quadro 2 - Organização textual da BNCC

<b>Textos introdutórios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• geral, por etapa e por área;</li> </ul>
<b>Competências gerais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica;</li> </ul>
<b>Competências específicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares;</li> </ul>

<sup>18</sup> Nesta pesquisa, concebemos a BNCC, na sua integralidade, como um enunciado concreto na acepção bakhtiniana, tendo, pois, um objetivo discursivo, interlocutores previstos e produzido numa dada esfera de atividade humana.

<p><b>Direitos de Aprendizagem ou Habilidades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica — da Educação Infantil ao Ensino Médio.</li> </ul>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir, na figura 2, é apresentada a organização conforme consta no Portal da BNCC.

Figura 2 - Documento no Portal da BNCC



Fonte: BNCC<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> BNCC. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso



Consideramos que essa apresentação oficial também se mostra significativa para nossa observação e análise, pois a partir de um quadro elaborado por cores, que abrange todas as etapas da Educação Básica brasileira, deixa claro o fio condutor que mantém essa trama: competências gerais.

É relevante destacar, que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada na figura 3.

Figura 3 - Código alfanumérico da BNCC



Fonte: BNCC.

De acordo com a figura 3, o primeiro par de letras indica a etapa de ensino, o primeiro par de números indica o ano a que se refere à habilidade, o segundo par de letras indica o componente curricular e o último par de números indica a posição da habilidade de acordo com a sequência do ano ou do bloco de anos. A numeração sequencial proposta no documento, por meio de códigos alfanuméricos, não indica ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem.

Na sequência, o DOE está dividido por etapas e sua apresentação segue a ordem proposta na sua estrutura geral, traçando uma linha temporal. Por isso, inicia com a Educação Infantil, apresentando suas especificidades e pontua no término desta etapa uma latente preocupação com a transição para a próxima, para que haja

equilíbrio de modo a garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens.

A etapa do Ensino Fundamental está organizada em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). O DOE inicia com a área de linguagens, por considerá-la como articuladora das competências gerais da Educação e capaz de garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. Em seu conteúdo, anuncia-se uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, conforme o documento:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 65)

Considerando que Círculo de Bakhtin assevera que a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno da interação verbal, por meio de práticas socioculturais, podemos afirmar que esse DOE assume a concepção enunciativo-discursiva proposta pelo Círculo.

Até aqui apresentamos aspectos metodológicos imbricados no processo de fazer pesquisa à luz da LA no tocante ao objeto de nossa investigação, a BNCC, - por meio de sua breve descrição.

No entanto, no momento em que esse DOE apresenta o componente como Língua Portuguesa, faz-se necessário compreender qual foi o percurso histórico dessa área do conhecimento, ou seja, quais elementos foram norteadores para essa escolha e se eles rompem ou consagram o conteúdo curricular fundamental do ensino da língua materna no Brasil.

Desse modo, no capítulo a seguir propomos um olhar para a historicidade dos documentos oficiais, a fim de compreender o tempo mais alargado desse enunciado – BNCC, voltados para a educação brasileira. É a partir desse olhar histórico e situado que é possível construir inteligibilidades sobre as regularidades observadas nos dados a fim de responder a questão de pesquisa que norteou este estudo, a saber: como ocorreu a inserção dos conceitos de letramentos e de multiletramentos

na BNCC, mais especificamente no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II.

#### 4 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA BNCC: DESLOCAMENTOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresentamos as regularidades observadas nos dados de pesquisa no tocante à inserção das noções de letramentos e multiletramentos na BNCC. Para isso, no movimento de estabelecer um recorte do enunciado BNCC e estabelecer as delimitações inerentes a toda pesquisa, conforme descrito no capítulo 3, é preciso levar em conta a historicidade do enunciado em tela. Em outras palavras, é preciso investigar o enunciado tanto na sua relação com a grande *temporalidade*, como também na sua concretude no tempo *mais imediato* das ações de linguagem. Partimos da noção de cronotopo (espaço-tempo social) em Bakhtin, que nos permite estabelecer reflexões espaço-temporais sobre os discursos e objetos de sentido, para observar a historicidade dos discursos em tela, a saber o enunciado BNCC.

Desse modo, entendemos que é partindo do *olhar* para o tempo (e o espaço) mais *alargado* (*os documentos oficiais no Brasil para a educação*), que se pode interpretar a pequena temporalidade da produção discursiva, a saber, o recorte dado na pesquisa – os eixos Leitura e Produção Textual no Componente de LP, no EF II da BNCC.

Neste capítulo, inicialmente traçamos um panorama histórico dos DOE no Brasil por compreendê-los como o espaço mais alargado da produção discursiva BNCC. Faz-se necessário reconhecer que desde a Proclamação da Independência, em 1822, estamos em busca de uma legislação especial para a educação básica no Brasil (SAVIANI, 2008). Na área de Língua Portuguesa também tivemos um longo percurso histórico até que a língua se constituísse como disciplina e passasse a ter um currículo obrigatório (SOARES, 2002).

Na sequência, discorreremos sobre a análise dos eixos de Leitura e Produção de Textos na BNCC, procurando responder à problematização que mobilizou nossa pesquisa. Consideramos pertinente trazer à discussão, se a BNCC pode ser considerada um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000 [1991]), após situá-la no centro do debate curricular. Da mesma forma, torna-se necessário analisar esse DOE além de um ideário educacional contemporâneo, mas como parte de um processo ideológico mais amplo, como o avanço do pensamento neoliberal. Por fim,

tecemos considerações finais acerca desta investigação.

#### 4.1 PANORAMA HISTÓRICO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO NO BRASIL E A BNCC

Os DOEs têm se tornado interessantes objetos de pesquisa no campo educacional devido ao fato de serem objetos norteadores para a elaboração de currículos nos âmbitos estaduais e municipais. Além disso, são fontes primordiais para a (re)significação dos cursos de licenciatura no Brasil, impactando também na formação continuada de professores e na produção do setor editorial, com a construção de novos materiais didáticos.

Frade e Silva (1998), a partir de pesquisas sobre as práticas de leitura de professores<sup>20</sup>, destacam a relevância da análise de práticas de leitura do “[...] texto oficial, uma vez que tem sido muito utilizado como importante instrumento de formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação do país” (FRADE; SILVA, 1998, p. 94).

Pietri (2007) usa o termo Documento Oficial de Ensino em suas pesquisas para se referir a uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. Para esse autor, esses documentos revelam-se como uma estratégia de interlocução entre a voz acadêmica e o professor com o firme propósito de orientar a prática escolar. Porém, é necessário regressar ainda mais no tempo para compreender tais propósitos. Se for considerado o âmbito da história da educação brasileira para compreender a relação que há entre currículo e a linguagem nele estabelecida, é possível constatar que se trata de relações há muito impregnadas de um caráter normativo e administrativo.

A necessidade de normatizar uma escolarização no Brasil só começa a ser pensada com a Proclamação da Independência, em 1822. De acordo com Saviani (2008, p. 119), o imperador D. Pedro I “[...] destacou a necessidade de uma

---

<sup>20</sup> As autoras se apoiam em dados das seguintes pesquisas: a 17ª reunião da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEALE (Centro de alfabetização, leitura e escrita). Além da pesquisa de Batista (1996), que analisa algumas práticas de leitura de professores de Língua Portuguesa e Moura (1994), que trabalha a trajetória de leitura de professores da rede pública de Teresina.

legislação especial sobre instrução pública” e, por isso, foi solicitada a criação de um projeto que deveria resultar em um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. O tema envolvia a busca por uma solução mais urgente, sendo, pois, a “organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado” (SAVIANI, 2008, p. 119).

O autor relata o quanto essas discussões estiveram presentes de maneira reiterada nos discursos de diversas autoridades. No entanto, nada resultava em significativo sucesso para compor de forma objetiva um “plano geral para a organização da instrução pública” (SAVIANI, 2008, p.119).

Nesse contexto, Saviani destaca um dos membros da Comissão, Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado, irmão de José Bonifácio de Andrada e Silva - o Patriarca da Independência como autoridade respeitada. Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado optou em reapresentar a memória dos estudos que já havia proposto para a capitania de São Paulo, em 1816, que consistia em um plano detalhado para instrução pública, dividida em três graus: o primeiro voltado para a instrução, tendo “como objeto as verdades e os conhecimentos úteis e necessários a todos os homens”, com duração de três anos. O segundo grau, composto em 6 anos, “[...] versaria sobre os estudos básicos referentes às diversas profissões” e o terceiro grau se “destinaria a prover educação científica para a elite dirigente do país” (SAVIANI, 2008, p. 120).

Saviani (2008) destaca essa passagem de nossa história para apontar o fato relevante de que o projeto apresentado por Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado revelava-se fortemente inspirado nos escritos de Condorcet, publicados em 1791, intitulados “Cinco memórias para a instrução pública”. Apesar de ter realizado alguns ajustes do texto, alterado a duração de tempo de alguns graus de ensino, de modo que melhor se ajustasse ao seu perfil ideológico, a mudança mais significativa, segundo Saviani (2008), foi a supressão da palavra igualdade que norteava todos os escritos de Condorcet, compondo “a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal” (SAVIANI, 2008, p. 121). O autor ainda destaca que

[...] como se vê, a concepção laica de escola, na forma como começava a ser formulada pela burguesia triunfante, tendeu a ser apropriada pela elite que esteve à testa do processo de independência e da organização do

estado brasileiro, ajustando-a, porém, às peculiaridades dessa situação particular (SAVIANI, 2008, p. 121).

Ou seja, no afã de apontar sugestões relevantes e, acima de tudo, inovadoras para a nova terra, já temos em nosso registro histórico uma “inspiração” na educação francesa. Nascia ali uma concepção laica de escola, pensada pela elite, eurocêntrica e que - não por acaso - recebia todo o apoio do Patrono da Independência. Pode-se mencionar, portanto, que são esses elementos que começam a constituir uma certa identidade da educação brasileira.

O projeto de Martim Francisco Ribeiro d’Andrada Machado foi deixado de lado por um tempo, em virtude de se voltarem à criação de universidades no Brasil. Só em 1826, foi aprovado o projeto nacional para a instrução pública, delineado em: 1º grau – pedagogias; 2º grau: liceus; 3º grau: ginásios e 4º grau: academias. (SAVIANI, 2008).

Embora esses apontamentos históricos estejam muito distantes, é relevante para este estudo destacar os termos que, desde o princípio, começaram a ser usados na orientação da educação básica brasileira, a saber: tratado, plano, projeto (SAVIANI, 2008). Esse primeiro projeto traz de forma bem detalhada os conhecimentos elementares necessários a cada grau de ensino e a partir dele as alterações, segundo Saviani (2008, p. 126), passaram a ser feitas na forma de lei, sendo a primeira de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras” – a primeira lei de educação do Brasil, que tratava de “difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância”. (SAVIANI, 2008, p. 126). É a partir dessa lei, segundo Saviani, que o parlamento brasileiro passou a contemplar “os elementos que vieram a ser consagrados como o **conteúdo curricular fundamental** da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria”. (SAVIANI, 2008, p. 126, grifo nosso).

De acordo com Gadotti (2004), no início do século XX, “[...] o pensamento pedagógico brasileiro começa a ter autonomia [...] graças ao pensamento Iluminista trazido da Europa por intelectuais de formação laica, positivista e liberal” (GADOTTI, 2004, p. 230). Foi nesse período que reformas importantes impulsionaram o debate sobre a educação brasileira. Na visão de Saviani (2008), esse período pode ser

definido como uma “batalha pedagógica” entre duas grandes forças: de um lado os modernos processos de industrialização e urbanização e, do outro, a Igreja Católica. Ambos concorrendo, conforme indica o autor, “cada um à sua maneira e independente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial” (SAVIANI, 2008, p. 193).

Em 1931 é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo propósito pode ser identificado no parágrafo segundo, do Diário Oficial:

O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. (BRASIL, 1931).

Nessa época, Soares (2002) aponta que gramática, retórica e poética fundiram-se em uma única disciplina denominada português. No entanto, o ensino manteve-se centrado na gramática da língua portuguesa, persistindo na aprendizagem do seu sistema. Some-se a isso, destaca a autora, que o acesso à escola ainda era um privilégio para os grupos social e economicamente privilegiados.

Embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos (SOARES, 2002, p. 165).

No entanto, em um contexto maior, a “batalha pedagógica”, apontada por Saviani (2008), não havia sido superada. Apenas na IV conferência Nacional da Educação é que surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, no início de 1932. Nesse movimento, Fernando Azevedo (1971), em citação de Saviani (2008) foi quem apresentou a Constituição de 1937 como a mais longa que a de 1934, por considerá-la a mais “democrática e revolucionária das leis que promulgaram em matéria de educação” (SAVIANI, 2008, p. 197). Isso se devia ao fato de o ensino técnico ter sido definido como o primeiro dever do Estado e estabelecido a sua cooperação com as indústrias.

Por isso Saviani (2008) aponta que os fatores que vão ter grande influência no processo de renovação pedagógica nas décadas de 1930 e 1940 “[...] são o



trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil” (SAVIANI, 2008, p. 198), esta considerada a base para um movimento renovador na educação brasileira. Para o autor, as primeiras décadas do século XX foram marcadamente consideradas pelo debate das ideias liberais em que processo de escolarização passa a ser considerado um significativo instrumento de participação política. De modo geral, foram décadas de “intensa experimentação educativa” (SAVIANI, 2008, p. 336).

Entretanto, ainda estavam ausentes reflexões acerca de uma sociedade de classes. Conforme Gadotti (2004), isso só começa a fazer parte do cenário brasileiro graças às contribuições de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire, que consideram a questão da transformação radical da sociedade e o papel da educação para uma real transformação, ou seja, emerge o pensamento pedagógico progressista.

Em maio de 1959, foi criado o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), apontado por Saviani (2008) como a primeira organização empresarial voltada para a ação política. Contava com grandes empresas nacionais e multinacionais com o objetivo de apresentar oposição política aos governos populistas e estruturar uma nova reforma no sistema educacional brasileiro. No primeiro grau de ensino, a educação deveria se voltar para a “formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 345). Pedagogicamente, esse período evidenciou métodos e técnicas de ensino, valorizou a utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos. O planejamento como estratégia de ensino também se intensifica nessa época, denominada como pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2008).

Já no que se refere à história da disciplina de LP no Brasil, a qual estão ligados os DOEs de LP, conforme historiciza Soares (2002, p. 161), faziam parte a gramática da língua portuguesa – ao lado da gramática do latim – e a retórica. Essas seriam as primeiras disciplinas curriculares, de acordo com as denominações que usamos hoje. Além disso, destaca o primeiro termo oficial usado para a orientação do ensino da língua portuguesa “Instruções para os professores de gramática”, indicando que naquela época a língua portuguesa deveria servir como um instrumento para aprender a gramática latina.

A língua portuguesa, a língua significativamente então denominada “vulgar”, deveria ser *instrumento* para aprender a gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim. Da mesma forma, o estudo da gramática da língua portuguesa é, nessas mesmas *Instruções*, visto como *apoio* para a aprendizagem da gramática latina (SOARES, 2002, p. 161-162, grifos da autora).

Durante décadas, segundo a autora, o principal modelo para o ensino secundário no Brasil foi o Colégio Pedro II - fundado em 1837 - no Rio de Janeiro. O estudo da língua portuguesa passou a fazer parte do currículo “sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura” (SOARES, 2002, p. 163). É no regulamento desse colégio, de 1838, que aparece a gramática nacional como objeto de estudo. Os principais protagonistas desse ensino passam a ser os livros didáticos, os manuais de retórica e as gramáticas.

De acordo com Soares (2002), é só a partir dos anos 1950 que começa a aparecer uma modificação no conteúdo da disciplina português. Isso se manifesta em virtude de uma inicial mudança do alunado, como resultado das lutas pela democratização da escola, o que implica na reformulação “das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares” (SOARES, 2002, p. 166). As exigências culturais passam a ser outras e o ensino da língua passa a ser de gramática e texto “estudo *da* língua e estudo *sobre* a língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado” (SOARES, 2002, p. 167, grifos da autora).

Soares (2002) aponta que, nesse período, o número de alunos aumentou significativamente, graças à abertura da escola para os “filhos dos trabalhadores”, mas também revela que o aumento dessa demanda exigiu um recrutamento maior de professores, por meio de um processo menos seletivo.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a lei 5692, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e estabelece o aumento do ensino de quatro para oito anos, sendo extinto o exame de admissão para entrar no ginásio. Dessa forma, o novo 1º grau, da 1ª a 8ª séries, passou a compor a educação básica brasileira. Estabelece também algumas providências em relação ao currículo básico, como

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades

locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1971).

Segundo Pietri (2010), com essa mudança amplia-se ainda mais o acesso à educação, e as mudanças curriculares ficaram intrinsecamente ligadas a essa nova concepção de escolarização.

No entanto, na visão do autor, faz-se necessário considerar também a já latente falta de recursos econômicos, humanos e ausência de estrutura material e física para implementar tais mudanças e colocar em prática essa nova proposta. Além disso, Pietri (2010) destaca também certa dissonância nas interpretações dos documentos produzidos à época, tanto em relação aos princípios da concepção curricular para o ensino de 1º grau, quanto para a constituição das disciplinas que comporiam o currículo proposto.

Embora esses novos princípios apontassem inicialmente um passo para uma certa autonomia da escola e fossem considerados democráticos, foram publicados pelo estado sob o regime da ditadura militar, conforme ressalta Pietri (2010).

Todas as disciplinas sofreram alterações, mas a língua portuguesa recebeu um destaque no segundo parágrafo dessa lei “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971). De acordo com Soares (2002), tratou-se de uma mudança “radical”, principalmente porque não houve uma transformação gradativa, mas uma imposição do governo militar instaurado em 1964. A denominação da disciplina passou a ser Comunicação e Expressão para o 1º grau, e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira para o 2º grau.

Soares (2002) esclarece a forte influência de caráter político e ideológico nessa nova denominação, a língua passa a ser concebida como comunicação e a sua análise parte dos meios eletrônicos de comunicação, que passam a ser o seu quadro referencial, tendo como base a teoria da comunicação. Nas palavras da autora

[o]s objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua (SOARES, 2002, p. 160, grifos da autora).

De acordo com Pietri (2010), um dos marcos dessa parte de nossa história é uma ruptura no ensino da gramática da língua portuguesa, pois, para alguns, o trabalho deveria ser desenvolvido com base exclusivamente na modalidade oral. Soares (2002) define como “impensável polêmica” ensinar a língua sem a sua gramática, apesar de reconhecer que ela foi minimizada. A autora retrata um ensino que priorizou textos presentes nas práticas sociais em detrimento dos textos literários, ampliando consideravelmente o conceito de “leitura”, incluindo a leitura de textos não verbais. Essa nova concepção da disciplina corrobora com “[...] o desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profusamente ilustrados e coloridos” (SOARES, 2002, p. 170).

Nesse contexto, estabelece-se a necessidade de estruturar um conjunto mínimo obrigatório de conhecimentos comuns em todo o território nacional e que foi empregado em uma reformulação curricular. Isso gerou inevitáveis equívocos, segundo Silva e Arelano (1985), em citação de Pietri (2010). A proposta apresentada alterou os sentidos dos termos matéria, disciplina e área como eram usados tradicionalmente e passou a ser interpretada como uma instrução metodológica, pois indicava que o conhecimento trazido pelo aluno deveria ser o início do trabalho para só então seguir até os conhecimentos sistemáticos que deveriam compor as disciplinas.

Somadas às dificuldades de interpretação dos termos empregados no processo de reestruturação curricular, geraram impasses que se refletiram no ensino, de modo que produziram equívocos ou resistência (PIETRI, 2010, p. 76).

Começam então a emergir os primeiros entraves, por exemplo, o termo “matéria” na continuidade do processo de elaboração da legislação sobre as reformas do ensino, limitava-se a um “conjunto de disciplinas obrigatórias” e, segundo o autor,

[...] a matéria de *estudos sociais* incluía as disciplinas *geografia, história e organização social e política do Brasil*; a matéria de *ciências* incluía *matemática e ciências físicas e biológicas*. Em relação à matéria de *comunicação e expressão*, a questão torna-se um pouco mais complexa, pois há diferentes apresentações em relação a sua constituição, a ponto de por vezes ela ser considerada equivalente à própria disciplina *língua portuguesa* (PIETRI, 2010, p. 76, grifos do autor).

Embora esse movimento revelasse interpretações equivocadas foi a partir delas que foram elaborados os Guias Curriculares dos sistemas estaduais de ensino (PIETRI, 2010). Esses guias, a exemplo dos Guias Curriculares para o ensino de 1º grau no estado de São Paulo, analisados por Pietri (2010), não revelam explicitamente nenhuma concepção de ensino e de aprendizagem. Na introdução dos referidos guias o autor identifica um sinal de alerta para que não se deixem seduzir pela facilitação, pela rotina e pelo apego às teorias da moda.

Esse cuidado respondia a uma preocupação, já presente à época, em relação aos modos como as teorias e concepções científicas eram transpostas para os materiais didáticos, que, para se mostrarem modernos, faziam uso duvidoso ou inapropriado da produção acadêmica de conhecimentos (PIETRI, 2010, p. 78).

Segundo Soares (2002), a crescente insatisfação por essa nova orientação no ensino de língua portuguesa, aliada a resultados duvidosos, fez com que as denominações de **comunicação e expressão** e **comunicação em língua portuguesa** fossem extintas na segunda metade dos anos 1980.

Entretanto, a principal marca dessa mudança, conforme a autora, é a contribuição das ciências linguísticas para o ensino do português, que passaram a fazer parte dos cursos de formação de professores a partir de 1960. Primeiramente foi a linguística, depois a sociolinguística, mais recentemente a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática e a análise do discurso. Soares (2002) destaca também que essas ciências só passaram a ser aplicadas ao ensino da língua materna nos anos 1980 e que são inúmeras e significativas as suas interferências na disciplina Português.

De acordo com Pietri (2010), é a partir da década de 1980 que as instâncias oficiais de diversos níveis governamentais passaram a fomentar a produção de documentos com o claro objetivo de promover mudanças no ensino e consequentemente mudanças sociais. Tais documentos têm dois claros propósitos: o de normatização e de formação.

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgão de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e os documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia (PIETRI, 2007, p. 264).

Segundo Oliveira (2009), com a Reforma do Estado brasileiro os organismos internacionais multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, entre outros) no fim dos anos 1980 e início de 1990 passaram a orientar as políticas educacionais. Os governos brasileiros passaram a realizar reformas seguindo o modelo neoliberal, gerando novas configurações nos serviços públicos e nas políticas públicas para educação. Para Geraldi

[o] mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala (GERALDI, 2015, p. 383).

Como consequência disso, passa-se a apontar para um novo modelo educacional, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, promovendo programas e ações de assistência técnica e financeira (OLIVEIRA, 2009). Para tanto, segundo Geraldi (2015), faz-se necessário identificar quais e onde estavam as melhores escolas, tanto para selecionar onde deveria haver uma maior aplicação de recursos públicos - a fim de evitar o desperdício -, quanto facilitar o trabalho de futuros empregadores. Geraldi (2015) avalia a educação a partir dos PCN como uma “implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos” (GERALDI, 2015, p. 383). Para o pesquisador, houve a necessidade de elaborar parâmetros (PCN) para nortear as provas em larga escala.

Inicialmente ocorre uma produção de documentos oficiais definindo objetivos e metas a serem alcançados e as avaliações obrigatórias que se tornam indicadores do que ensinar e como ensinar. Na sequência, a análise dos resultados que geram um impacto até na renda de professores e gestores, motivam a criação de empresas de consultoria e até a formação de grupos universitários que se apresentam como pesquisadores a fim de reverter baixos índices (GERALDI, 2015).

Geraldi (2015) reconhece o engajamento dos professores universitários na participação de diversos comitês mais como uma preocupação em participar da definição do perfil do professor que se deseja para o país, em virtude de trazer implícitas relações do que deve fazer parte da formação desse novo docente. No entanto, avalia que essa atuação só aprovou o modelo de implantação vertical, pouco democrática de produção de documentos oficiais e de instrumentos de

avaliação. O que podemos inferir, dessa crítica de Geraldi (2015), é que conseqüentemente foram verticais e autoritários os modos de definição de conteúdos a serem ensinados na escola, uma vez que se dão, muitas vezes, sem uma participação efetiva e democrática dos sujeitos implicados nos processos de ensino e aprendizagem na escola.

No caso específico da disciplina de LP, Pietri (2007) aponta a concepção sócio-interacionista como fundamentação dos PCN e também observa que, apesar de conferir autonomia à escola e ao trabalho do professor, é sobredeterminada pela mediação da instância oficial, que fomenta a elaboração do documento.

Na prática, o documento oficializado como PCN está dividido em duas partes: apresentação da área de Língua Portuguesa, em que consta a apresentação da área e se definem as linhas gerais da proposta como natureza, características, importância, objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental; e Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos em que são caracterizados o seu ensino e a sua aprendizagem. Nessa segunda parte são definidos os seus objetivos e conteúdos, são apresentadas as orientações didáticas, são especificadas as relações existentes entre o ensino de LP e também as tecnologias da comunicação e, finalmente, são propostos critérios de avaliação.

Em 2014, com o objetivo de investir na melhoria da educação no país, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE). Nasce com força de lei e estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem ser atingidas em 10 anos. Há uma grande mobilização para reelaborar planejamentos, tanto na esfera pública como privada, a fim de atingir os objetivos previstos.

Em meio a muitas discussões sobre políticas públicas para a Educação, surge a BNCC. Trata-se novamente, na visão crítica de Geraldi (2015), de mais uma implementação vertical, ou seja, fruto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas e de técnicos competentes.

Sobre essa primeira versão da BNCC (2015), fazendo uma referência à linguagem, Geraldi (2015) afirmou haver certa continuidade e coerência com os PCN, pois trazia as concepções enunciativas de Mikhail Bakhtin e do Círculo,

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para

construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender *como o ser humano se constitui como sujeito* e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015, p. 29).

Na ótica do discurso oficial esse documento, em suas quatro versões, nasce com força de lei, ou seja, não se tratam de diretrizes como eram os PCN; há nele um tom impositivo mais forte de um DOE que se deseja ser cumprido efetivamente nas práticas escolares de modo a homogeneizar e balizar o ensino no Brasil.

Nesse sentido, o DOE tem como principal objetivo “ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito” (BRASIL, 2017). Trata-se de um documento oficial que

[...] deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as **competências e habilidades** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. (BRASIL, 2017 – grifo nosso).

Em sua definição, não podemos deixar de apontar que se evidencia uma acentuação para o desenvolvimento de **competências e habilidades**, que se opõem à concepção enunciativo-discursiva da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin e indicada na apresentação desse DOE. Os termos destacados no fragmento apontam para um neotecnicismo emergente no cenário educacional brasileiro, tema que abordamos nas próximas seções

Até aqui buscou-se compreender o percurso histórico em que se constituiu o complexo cenário da produção de documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil, em especial o ensino de LP. Pode-se aventar que se trata de uma relação complexa e tensa e que envolve “vozes” oriundas de diferentes lugares sociais, a saber: a voz acadêmica e de especialistas, a voz oficial - governamental e, em menor medida, a voz de atores sociais da esfera escolar (professores e alunado).

Não coube, nesta seção, uma análise mais verticalizada, pois há muitos fatores a serem considerados na história da disciplina de LP, como afirma Soares (2002, p. 175):

Verifica-se que em cada momento histórico ela se define pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e ensino – os



fatores externos: que grupos sociais têm acesso à escola? A quem se destina a língua? Que expectativas, interesses, objetivos têm esses grupos e a sociedade como um todo [...] Em que regime político se insere a escola e o ensino da língua? Em que estrutura de sistema educacional?

Esses documentos são, pois, enunciados produzidos a partir de uma situação de interação social, cultural e política e, portanto, são marcados ideologicamente e revelam valores que os orientam cuja análise nos permite desvendar algumas de suas opções implícitas.

#### 4.2 DESCRIÇÃO DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

A partir desse olhar para a grande temporalidade dos DOE, podemos agora interpretar a pequena temporalidade, a saber, o recorte dado na pesquisa – os eixos Leitura e Produção Textual no Componente de LP no EF II da BNCC.

O componente de LP da BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a fim de dialogar com o documento anterior, a saber, os PCN (1998).

Esse diálogo se mostra logo na introdução do componente de LP, como lemos no excerto a seguir:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2017, p. 69)

No entanto, a BNCC avalia que vai além desse diálogo com o seu DOE antecessor, porque considera que foram realizadas atualizações em relação às pesquisas recentes da área no tocante à inclusão do trabalho com as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

[...] a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 72)

Ainda, nessa apresentação geral, referindo-se a todas as etapas da educação básica, o componente é apresentado com o objetivo de proporcionar aos estudantes a ampliação dos letramentos à luz agora da noção de multiletramentos. O documento reitera que considera as mais diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, ou seja, são apresentados os eixos de integração da BNCC de LP, já consagrados em outros DOE: Oralidade, Leitura, Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Segundo esse DOE, cada eixo apresentado relaciona-se com práticas de linguagem situadas, por isso é apresentada uma outra categoria que passa a ser a responsável na contextualização do conhecimento escolar, os Campos de Atuação.

Figura 4 - Campos de atuação da BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

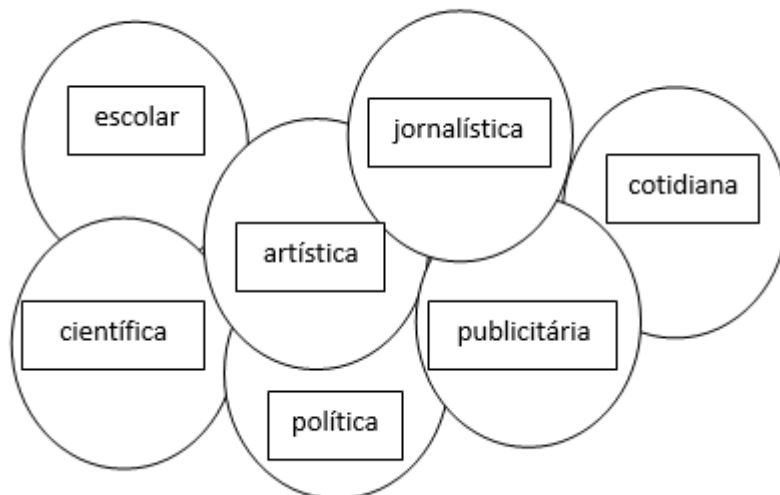
Fonte: BNCC.

Para uma melhor compreensão desse conceito, faz-se necessário relacioná-lo à sua ancoragem teórica. O conceito de campos de atuação, em que os eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica estão

inseridos, propõe uma prática situada de uso da linguagem que se liga à noção de esferas de atividade humana em que são produzidos os enunciados em circulação social. Seu uso sugere que os textos sejam considerados como instrumentos de interação social, contextualizados, históricos e produzidos dentro de determinadas esferas de atividade humana.

Dois conceitos bakhtinianos podem nos auxiliar nesse entendimento, o conceito de gêneros discursivos (Cf. abordado em 1.1 – Concepção dialógica da linguagem) e o conceito de esfera de atividade onde são produzidos e circulam os discursos (BAKHTIN 2016 [1952]). Em nossa vida cotidiana, circulamos por esferas de atividades distintas que se entrecruzam o tempo todo, assim como também há uma circulação de discursos e de utilização da língua. Por meio dessas esferas de atividades que se organizam nossas posições e também os nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas (ROJO, 2009). Para identificar quais seriam essas esferas de atividade e de circulação de discursos, Rojo (2009) propõe o diagrama disposto na figura 5.

Figura 5 - Diagrama de Rojo (2009) – Esferas de atividade e de circulação de discursos



Fonte: Rojo (2009, p.110).

Bakhtin (2016 [1952]) alerta que há gêneros próprios constituídos em determinada esfera e reflete sobre as condições específicas de um enunciado e

suas finalidades. Afinal, sempre existem enunciados investidos de autoridade e que orientam certas regularidades:

Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016 [1952], p. 57).

Reconhece-se também como um elemento organizador dos Campos de Atuação, na BNCC, as três dimensões apontadas pelo NLG, com a Pedagogia dos Multiletramentos, a saber: âmbito do trabalho, âmbito da cidadania e âmbito da vida pessoal (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012). A quarta dimensão, o campo das artes/produção cultural, indica uma atualização sócio-histórica do documento e uma referência à acepção bakhtiniana de esfera/campo de comunicação/circulação dos discursos (ROJO, 2014).

Segundo Rojo (2014), a organização da BNCC por meio de Campos de Atuação representam um significativo avanço, pois

[o]s campos de atuação vão influenciar muito na prática do professor e no dia a dia da escola. Estamos partindo da concepção de que os textos fazem sentido – sejam eles digitais ou impressos – em um determinado contexto, regido pelo campo de atuação. Afinal, as interações são feitas de maneiras diferentes dependendo do contexto. Agora, a ideia é que o professor preste atenção a como esses campos funcionam e como os gêneros se encaixam em cada um (ROJO, 2014, p. 33).

A eleição/definição dos quatro campos de atuação pode permitir à escola um contínuo contraste histórico de como funcionam os gêneros na hipermodernidade (ROJO, 2015). A noção de hipermodernidade pode ser relacionada à de Cibercultura (RÜDIGER, 2011), que se caracteriza por um momento em que a comunicação e a própria informação assumem papel central nas práticas sociais contemporâneas. Nessa mesma perspectiva, Lemos (2015, p. 15) propõe que “a cultura contemporânea, associada às tecnologias digitais, vai criar uma nova relação entre a técnica e a vida social, que chamamos de cibercultura”.

Podemos aventar que, na BNCC, a noção de cibercultura é compreendida como cultura digital e que “atravessa” a proposta desse DOE como podemos observar no excerto a seguir: “A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo

surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas dimensões em que aparecem (BRASIL, 2017, p. 85).

Desse modo, a noção de cultura digital e TDIC se constituem como elementos “novos” nesse DOE, representando um avanço expressivo para o componente de LP, uma vez que não podemos ignorar as práticas contemporâneas de interagir em uma sociedade altamente hipersemiotizada (MOITA LOPES, 2010). Ademais para o EFII, ainda permanece (pressuposto adotado nos PCN) o texto e o gênero discursivo a que ele pertence como o ponto central para a definição de objetos de ensino-aprendizagem no componente.

A partir desse olhar, a seguir, passamos a um detalhamento dos eixos de Leitura e de Produção de textos por meio de um recorte dos gêneros indicados no componente para o trabalho didático em LP.

#### **4.2.1 Descrição dos eixos de leitura e produção de textos**

No componente de LP, como já apresentado, as práticas de linguagem – incluindo a de Leitura e de Produção de Textos –, são organizadas pelos campos de atuação e a noção de gênero discursivo se mantém como um articulador das práticas no interior do trabalho didático. Destaca-se a proposição de um número extenso de gêneros discursivos propostos para o trabalho com as práticas de linguagem com ênfase nos gêneros produzidos e de circulação em mídias digitais. Esses gêneros são agrupados a partir dos campos de atuação e com a seriação.

Nos anos finais do EF, recorte de nossa pesquisa, são anunciadas algumas mudanças significativas de encaminhamento que vão muito além do fato consagrado na ampliação no número de professores responsáveis pelos componentes curriculares. Podemos aventar que esse DOE pressupõe um adolescente dotado de maior criticidade e envolvido em situações comunicativas diversificadas, que cada vez mais assume um protagonismo dentro e fora da escola.

Por isso, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, voltados para os campos jornalístico-midiático são enfatizados. Há uma acentuação na questão da confiabilidade da informação para evitar a proliferação de

*fake news*. O foco deve estar centrado em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão por meio de práticas contemporâneas como as de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc.

Segundo a BNCC, também precisam ganhar maior destaque nessa etapa os gêneros legais e normativos – no campo de atuação da vida pública. Ampliam-se os gêneros que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos.

A primeira prática de linguagem abordada nesse DOE é a de leitura, que, segundo o documento, além das habilidades já consagradas para o impresso, a intenção é contemplar habilidades para o trato com o hipertexto, imagens estáticas ou em movimento. Ou seja, o que aponta a acentuação do DOE para as práticas multiletradas. Segundo o documento, destaca-se, nesse eixo, o fato de promover práticas leitoras que envolvam uso e reflexão, prevendo um trato ético com o debate de ideias.

Para isso, foram definidos cinco objetos de conhecimento como base para todo o Eixo de Leitura, para os anos finais do EF II, a saber (QUADRO 3):

Quadro 3 - Objetos de Conhecimento basilares no eixo Leitura da BNCC

COMPONENTE	ANO/FAIXA	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO BASILARES	NÚMERO DE INDICAÇÕES
LP	6º ao 9º	Leitura	1. Apreciação e réplica;	12 vezes
LP	6º ao 9º	Leitura	2. Relação entre gêneros e mídias;	9 vezes
LP	6º ao 9º	Leitura	3. Estratégias e procedimentos de leitura;	8 vezes
LP	6º ao 9º	Leitura	4. Efeitos de sentido;	6 vezes
LP	6º ao 9º	Leitura	5. Reconstrução das condições de produção.	9 vezes

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Dessa listagem de objetos de conhecimento, a orientação para os multiletramentos, objeto de nossa pesquisa, pode ser observada no elemento “relação entre gêneros e mídias”.

No entanto, a acentuação para os multiletramentos fica mais evidente, no eixo Produção de Textos, quando o DOE aponta, sob orientações semelhantes, o trabalho com edição de textos, áudio e vídeo e “produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros” (BRASIL, 2017, p. 135).

No DOE, são propostos três objetos de conhecimento basilares para esse eixo, a saber (QUADRO 4):

Quadro 4 - Objetos de Conhecimento basilares no eixo Produção de Textos da BNCC

COMPONENTE	ANO/FAIXA	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO BASILARES	NÚMERO DE INDICAÇÕES
LP	6º ao 9º	Produção de textos	1.Estratégias de escrita/produção	14 vezes
LP	6º ao 9º	Produção de textos	2.Textualização;	6 vezes
LP	6º ao 9º	Produção de textos	3.Relação entre textos	4 vezes

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como é possível observar nos quadros 3 e 4, para cada Prática de Linguagem associam-se Objetos de Conhecimento e são elencadas uma série de habilidades que, segundo o DOE, não devem representar uma hierarquia no processo de ensino-aprendizagem.

Como a orientação do DOE elenca práticas de linguagem e objetos de conhecimentos articulados por meio do trabalho didático com os gêneros textuais/discursivos, apresentamos, a seguir, o quadro 5 a fim de listar os gêneros indicados na BNCC, nos eixos de Leitura e Produção Textual, para o EF II. Optamos por não realizar a quebra do quadro, a fim de evidenciar a conexão e a continuidade de seus itens.

Quadro 5 - Gêneros da BNCC, nos eixos de Leitura e Produção de texto

COMPONENTE	ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	GÊNEROS REFERENCIADOS NOS OBJETOS DE CONHECIMENTO E NAS HABILIDADES
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ midiático	Leitura	Notícia, álbum noticioso, carta do leitor, entrevista, reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i> , anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i> , <i>spot</i> , cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios, propagandas, tirinhas, <i>gifs</i> , hiperlinks
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ midiático	Produção de textos	Notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográfico, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião, resenhas, <i>vlogs</i> , <i>gameplay</i> , <i>e-zines</i> , <i>detonado</i> , cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> , <i>banner</i> , <i>indoor</i> ,
LP	6º ao 9º	Atuação na vida pública	Leitura	Lei, código, estatuto, regimento, debate, palestra, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, <i>spot</i> ,



				propaganda, campanhas políticas, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, ata, parecer, enquête, relatório
LP	6º ao 9º	Atuação na vida pública	Produção de textos	Regimentos, estatutos, regulamentos
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico estático, infográfico animado, esquemas, relatório, relato(multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts, verbete de enciclopédia(impressa e digital), <i>podcasts</i> , cartografia animada
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Texto discursivo, marginálias, síntese, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo, resenha, mapa conceitual, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, infográfico animado, <i>podcast</i> ,

				<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, painéis, <i>slides</i> .
LP	6º ao 9º	Artístico-literário	Leitura	Literatura universal, literatura juvenil, quarta-capa, cinema, teatro, exposições, espetáculos, músicas, poemas, CD's, DVD's, <i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>fanclips</i> , <i>posts</i> em <i>fanpages</i> , <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, <i>vidding</i> , pastiches.
LP	6º ao 9º	Artístico-literário	Produção de textos	Texto teatral, textualização, revisão/ edição e reescrita, paródia, poemas concretos, haicais, líras, microrroteiros, <i>lambe-lambes</i> .

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A partir desse recorte dos dados apresentados, constatamos que, na visão do documento, a instituição escolar precisa preparar o alunado para um funcionamento de uma sociedade cada vez mais envolta pelas novas tecnologias digitais, o que remete a um trabalho didático voltado para os novos e múltiplos letramentos demandados na contemporaneidade.

Podemos, desse modo, inferir que a partir dessa listagem de gêneros apontados para o trabalho, muitos deles produzidos e de circulação em mídias digitais, sinalizam a acentuação da BNCC para a noção de multiletramentos. E, como dito antes, essa acentuação para os multiletramentos pode ser considerado como o discurso do “novo” na BNCC.

Na seção a seguir, aprofundamos a discussão sobre a inserção das noções de letramentos e multiletramentos na BNCC.

#### 4.2.2 Os Letramentos e os multiletramentos nos eixos de leitura e produção de textos

Nossa intenção é problematizar o tratamento dado aos Letramentos e Multiletramentos na BNCC, no segmento do EF II. Tais constructos teóricos, apesar de pautar o desenvolvimento dos documentos oficiais parametrizadores de ensino-aprendizagem, ainda parecem distantes das práticas escolares – principal fator que talvez impeça uma reflexão sobre os usos da escrita nas diferentes esferas da atividade humana.

Os autores que nortearam nossa fundamentação teórica (STREET, 1995; KLEIMAN, 2003; ROJO, 2009; SOARES, 2002) compreendem que existem diferentes letramentos associados a práticas sociais diversas. No entanto, é possível aventar que há vários fatores que têm dificultado a transformação da teorização dos estudos dos letramentos em práticas educacionais mais efetivas.

A seguir, apresentamos no quadro 6 o recorte dos gêneros tradicionais, pertencentes a esferas burocráticas, jornalísticas e acadêmicas – instituições letradas e socialmente legitimadas – os chamados letramentos dominantes (STREET, 2014), valorizados, universais e institucionais, que estão listados na BNCC. Optamos, mais uma vez, por não realizar a quebra do quadro, a fim de evidenciar a conexão e a continuidade de seus itens.

Quadro 6 - Recorte dos gêneros tradicionais da BNCC

COMPONENTE	ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	GÊNEROS DEPREENDIDOS DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO E DAS HABILIDADES
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ midiático	Leitura	Notícia, carta do leitor, entrevista, reportagem, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, cartazes, folhetos,
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ midiático	Produção de textos	Notícias, reportagens, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião, resenhas, cartazes,

				anúncios.
LP	6º ao 9º	Atuação na vida pública	Leitura	Lei, código, estatuto, regimento, debate, palestra, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, campanhas políticas, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, requerimento, ata, parecer, relatório.
LP	6º ao 9º	Atuação na vida pública	Produção de textos	Regimentos, estatutos, regulamentos
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, esquemas, relatório, de campo.
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	Texto discursivo, marginais, síntese, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo, resenha, mapa conceitual, artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, relatório, relato de experimento científico, painéis.
LP	6º ao 9º	Artístico-literário	Leitura	Literatura universal, literatura juvenil, quarta-capa.
LP	6º ao 9º	Artístico-literário	Produção de textos	Texto teatral, textualização, revisão/ edição e reescrita, paródia, poemas concretos, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

No quadro 7 são destacados os letramentos multissemióticos, cuja noção de letramento vai além da palavra escrita e se estende para o campo da imagem, da

música e de outras semioses, em outros termos, dos multiletramentos. Optamos, novamente, por não realizar a quebra do quadro, a fim de evidenciar a conexão e a continuidade de seus itens.

Quadro 7 - Letramentos multissemióticos na BNCC

COMPONENTE	ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	GÊNEROS DEPREENDIDOS DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO E DAS HABILIDADES
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ midiático	Leitura	charge, anúncio publicitário, propaganda, <i>outdoor</i> , anúncios, propagandas, tirinhas
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ midiático	Produção de textos	infográfico, cartazes, anúncios, propagandas, <i>banner</i> .
LP	6º ao 9º	Atuação na vida pública	Leitura	propaganda,
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	infográfico estático
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	vídeo-minuto, programa de rádio, painéis, <i>slides</i> .
LP	6º ao 9º	Artístico- literário	Leitura	cinema, teatro, exposições, espetáculos, músicas, poemas, CD's, DVD's,
LP	6º ao 9º	Artístico- literário	Produção de textos	paródia, poemas concretos, haicais, líras, lambe-lambes.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Para finalizar, são apresentados no quadro 8, os recortes dos gêneros hipermidiáticos, aqueles que englobam uma multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias – os que exigem também multiletramentos. Neste quadro também optamos por não realizar a quebra, a fim de evidenciar a conexão e a continuidade de seus itens.

Quadro 8 - Recortes de gêneros hipermediáticos da BNCC

COMPONENTE	ANO/ FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	GÊNEROS DEPREENDIDOS DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO E DAS HABILIDADES
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ Midiático	Leitura	reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge digital, <i>political remix</i> , <i>jingle</i> , <i>spot</i> , <i>gifs</i> , hiperlinks
LP	6º ao 9º	Jornalístico/ Midiático	Produção de textos	fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, <i>podcasts</i> noticiosos, <i>vlogs</i> , <i>gameplay</i> , <i>e-zines</i> , <i>detonado</i> , <i>spots</i> , <i>jingles</i> , <i>indoor</i> ,
LP	6º ao 9º	Atuação na vida pública	Leitura	<i>spot</i> , petição online,
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Leitura	infográfico animado, relato(multimidiático) cartografia animada, <i>podcasts</i> , verbete de enciclopédia digital, <i>podcasts</i> , cartografia animada
LP	6º ao 9º	Práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	verbeta de enciclopédia digital colaborativa, relato (multimidiático) de campo, infográfico animado, <i>podcast</i> , <i>vlog</i> científico,
LP	6º ao 9º	Artístico- literário	Leitura	<i>slams</i> , canais de <i>booktubers</i> , <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>fanclips</i> , <i>posts</i> em <i>fanpages</i> , <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, <i>vidding</i> , pastiches.

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Os dados recortados no quadro 6 indicam a manutenção de habilidades de leitura e produção de textos já consagrados nos letramentos demandados na cultura impressa. Já os dados recortados e apresentados nos quadros 7 e 8, por sua vez,

contemplam os textos multimodais – um apelo à cultura digital. Leitura e escrita, portanto, passam a incorporar ambientes digitais, considerando letramentos e multiletramentos.

Sendo assim, o eixo específico de Produção de Textos é apresentado como um eixo de articulação entre as práticas, por entender a língua como elemento mobilizador de diferentes saberes. Diante disso, pode-se mencionar que as habilidades de escrita estão associadas às de leitura e de análise linguística/semiótica:

**Campo jornalístico/midiático**

**Eixo: Leitura**

(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 (BRASIL, 2017, p. 177, grifo nosso).

Essas habilidades são, por si só, multimodais porque reúnem ações, práticas e procedimentos próprios da *web* e podem misturar diferentes linguagens.

Destacamos a menção ao termo “curar”, oriundo do mundo das artes, cuja inserção no DOE implica pensar os novos modos de selecionar e tratar uma profusão de textos multissemióticos produzidos na cultura digital. Esse apontamento para práticas multiletradas caracterizam, segundo Rojo (2014, p. 124),

Ações hoje concretas e nomeadas, como etiquetar/taguear, seguir, curar, apreciar (curtindo, comentando, redistribuindo ou reblogando), remixar e hibridizar enunciados concretizam, mais do que nunca, o funcionamento dos enunciados no discurso já previsto por Bakhtin.

Sem dúvida, considerar os multiletramentos como um importante objeto da escola contemporânea (NLG) representa um passo significativo que envolve a participação ativa dos jovens numa perspectiva mais autônoma, no lugar da histórica condição de atores passivos perante um “discurso de autoridade” (KLEIMAN, 2014).

Entretanto, é necessário considerar que os gêneros próprios da cultura digital ainda estão distantes de parte do alunado, seja por falta de acesso às novas tecnologias, seja por não participarem de todas as práticas disponíveis na *web*. Desse modo, quando lemos esse DOE, nosso olhar é direcionado para o novo e por

esse motivo acaba fixando-se nesses gêneros (QUADRO 8), pois a maioria deles também não é considerado de uso comum para o professorado.

Mas esse DOE assume “uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137). Constatamos, então, que não há sempre uma progressão no sentido de ampliação da textualidade, nos gêneros indicados nas habilidades, até porque não há uma ordem hierárquica em sua apresentação. Ou seja, há um destaque para desenvolver as habilidades referentes aos gêneros mais frequentes – os patrimoniados pela escola -, e deixar os menos habituais para um segundo plano.

Os protagonistas ainda são os gêneros tradicionais de escrita, elencados no quadro 6. Assim, nesse DOE, podemos entrever a manutenção das mesmas habilidades relativas aos gêneros próprios da escola como resumo, resenha, notícia, reportagem, cartaz, esquema, artigo etc.

Há outra faceta dos multiletramentos quando se volta a atenção para as práticas letradas invisibilizadas de grupos subalternizados. De acordo com os quadros apresentados, não há, de maneira explícita, uma indicação de textos e gêneros que contemplem a multiculturalidade numa perspectiva de confrontar a cultura popular ou local – com valoração de uma comunidade específica – com as ditas patrimoniadas pela escola.

Pode então ser observada a indicação feita no documento, no eixo de Leitura, no campo Artístico-literário:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados, o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, **ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra** (BRASIL, 2017, p. 154, grifo nosso).

Para se revelar como uma proposta efetivamente crítica, voltada para a construção de identidades fortes e para o chamado empoderamento dos agentes sociais, os múltiplos letramentos, valorizados ou não, globais ou locais, precisam ser indistintamente considerados, o grifo parece romper com essa perspectiva e cria um novo paradoxo. Dessa forma, ao mobilizar as mais recentes teorias tanto no âmbito



educacional quanto social e econômico, o maior receio é permitir que se instaurem brechas de modo a favorecer as práticas didáticas consolidadas que sempre apresentaram muita resistência, na velha combinação de texto como pretexto para análises linguísticas cujo objeto de estudo é a língua.

Outro risco que ocorre é o da artificialização do gênero quando se passa a considerar os novos gêneros de modo a incorporá-los como formas composicionais a serem ensinadas. Antes, os gêneros precisam ser olhados como objetos históricos e sociais, ou seja, como modos sociais de dizer e, por isso, o seu tratamento didático deveria se ocupar da produção de sentidos e não somente em elementos pontuais de estrutura composicional e estilística. Seria como forjar um gênero, citá-lo, mas não o respeitando como uma ferramenta do mundo virtual, desconsiderando seu suporte e seu uso social fora da escola (KLEIMAN, 2014).

Para finalizar essa seção, embora reconheçamos essas brechas, podemos dizer que a partir desse DOE acentua-se a ênfase nas análises multissemióticas, principalmente em virtude da necessidade de reconhecer a inserção de hipermídia de base escrita, em áudio, em vídeo, em imagem, ao longo do documento analisado nesse recorte - sem desconsiderar que muitos deles usam mais de uma base em sua produção, como podemos observar um exemplo retirado do quadro 8:

Quadro 9 - Hipermídia de base escrita, em áudio, em vídeo e em imagem na BNCC - recorte do quadro 8

HIPERMÍDIA DE BASE ESCRITA	HIPERMÍDIA DE BASE EM ÁUDIO	HIPERMÍDIA DE BASE EM VÍDEO	HIPERMÍDIA DE BASE EM IMAGEM
<i>e-zines</i>	<i>Jingle</i>	Trailer honesto	Foto denúncias
Revista-digital	<i>Podcasts</i>	Vídeo-minuto	fotorreportagem

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Entretanto, essa leitura não pode ser realizada e nem considerada para uma organização curricular se for feita uma análise vertical, ou seja, de cima para baixo ou de baixo para cima; porque as práticas de linguagem ou enunciações só ocorrem de maneira situada.

Nesse DOE, é evidente, como dito antes, a acentuação à cultura digital em que se demandam práticas multiletradas em contexto de hiperinformação, com as ações de marcar/taggear assim como outros procedimentos disponíveis na *web*

como seguir, comentar, que estimulam a participação e até um posicionamento em relação a temas colocados em pauta, como a ação de curar; que, nesse contexto, trata-se de uma ação concreta no momento em que informações são selecionadas, organizadas e apresentadas. Essas ações fazem parte dos processos que compõem a *web*, mas reiteramos que nem todas estão reconhecidas e nomeadas pelos seus usuários.

Por isso, o maior desafio, na prática escolar, é selecionar os objetos de conhecimento e, a partir disso, considerar a elaboração didática dos enunciados situando-os em campos de atuação, localizados em determinada situação de produção e circulação, uma vez que:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2016, p. 92).

Mas não podemos negar que, de forma explícita, como modelo, há apenas gêneros voltados à valorização dos letramentos dominantes, com a focalização em eventos de letramento voltados à erudição, conforme o quadro 6.

No documento, na breve apresentação do que compõe o Campo artístico-literário, destacamos

**Outros** gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, **podem** e **devem** ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros **podem** ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BRASIL, 2017, p. 137)

Independente da categoria gramatical a que pertencem as palavras destacadas, elas apenas se definem como um elemento possível do discurso e não dão conta do todo do enunciado. Sem nos deixar arrastar rumo ao sistema abstrato da língua, vale destacar que a análise semântica dos sentidos atribuídos ao verbo “poder” demanda a consideração de fatores contextuais e pragmáticos. Seu significado indica restrição e inclui casos de permissão, mas para validar este último, o modal deve estar fortemente relacionado com um interlocutor em posição de poder (FERREIRA, 2000).

O problema identificado em relação à percepção do discurso nesse DOE, pode estar relacionado com uma das tendências propostas do “discurso alheio”,

apresentada por Volóchinov

O enfraquecimento ativo das fronteiras do enunciado pode partir do contexto autoral, que penetra no discurso alheio com suas entonações[...] O dogmatismo autoritário e racional da palavra, aqui, é absolutamente enfraquecida. Predomina um certo relativismo de avaliações sociais, extremamente benéfico para uma percepção positiva e aguçada de todas as nuances individuais e linguísticas do pensamento, da convicção e do sentimento. ((VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 258).

Em outras palavras, depreendemos a partir do que foi exposto, que a BNCC, funciona como uma voz oficial que impõe determinada visão social, num intuito de controlar uma multidão de discursos (a heterogeneidade) em busca da instauração de um certo padrão mínimo de conteúdos. O providencial apagamento de outros discursos, de outras formas de letramento, sem referências e exemplos explícitos, não propicia integralmente um diálogo mais profícuo para a educação básica brasileira, o que nos leva a pensar a BNCC na sua relação com os modos de produzir currículo.

#### 4.3 BNCC: UM CURRÍCULO NACIONAL PRESCRITO?

À esteira de um olhar para a historicidade (Cf. seção 4.1) dos DOEs e de aspectos mais pontuais observados nos eixos de Leitura e Produção Textual no componente de LP (Cf. seção 4.2), procuramos refletir, nesta seção, o processo que constituiu a construção da BNCC por meio de outras vozes, além da voz oficial e sua relação com a noção currículo (Cf. seção 2.2). Afinal, compreendemos que todo esse processo de construção da BNCC foi permeado por interesses de diversos atores sociais. A priori, na apresentação desse DOE, na voz do então Ministro de Educação (2017), além de considerar o documento o início de uma nova era na educação brasileira, por estar alinhado com os melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo, destacou-se que

[a] BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma **referência nacional obrigatória** para a elaboração ou adequação de seus

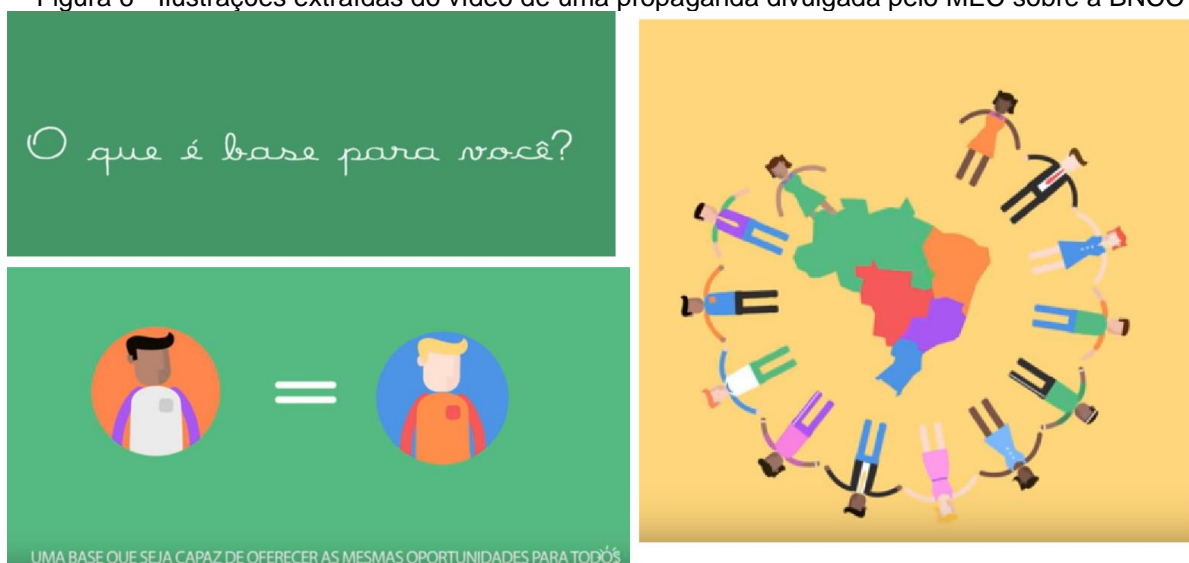
currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2017, p. 5, grifo nosso).

Considerando o grifo, esse DOE ainda mantém os dois propósitos de seus antecessores: o de normatização e de formação. A normatização ainda mais explícita, uma vez que sua elaboração ficou ao encargo dos órgãos governamentais – com referência à elaboração e às últimas versões desse DOE. A formação, ainda muito implícita, pois toda a sua produção está fundamentada em conhecimentos produzidos e muito restritos a área acadêmica, portanto parece ainda limitar uma efetiva produção de sentidos.

Desse fragmento, depreende-se ainda que a BNCC se enuncia como uma ancoragem para que as instituições de ensino elaborem os seus currículos. Assim, não se propõe a ser o currículo efetivo. Já na sua introdução, o DOE anuncia que se presta a ser uma “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (...)” (BRASIL, 2017, p. 8).

Para exemplificar esse posicionamento, consideramos relevante mencionar as propagandas divulgadas pelo MEC, em emissoras de TV aberta e em redes sociais, justamente porque temos o objetivo de analisar e despertar reflexões acerca das estratégias discursivas utilizadas para alcançar a adesão da população brasileira ao projeto de mudança educacional apresentado. Compreende-se, também, que tal percurso individual de leitura e de análise não encerra a significação do corpus – cujo potencial significativo se renova a cada novo encontro com um leitor/expectador –, mas colabora para pensar a construção do discurso político acerca da BNCC. Ao utilizar uma linguagem multissemiótica nas propagandas, com destaque para o uso da linguagem musical, gráfica, podemos dizer que tal acepção revela um claro objetivo de alcançar o maior número de brasileiros, com graus de alfabetismos distintos, de modo a aproximá-los da nova discussão acerca da educação brasileira. Destacamos a seguir, na figura 6, um breve recorte de uma dessas propagandas, a título de exemplo.

Figura 6 - Ilustrações extraídas do vídeo de uma propaganda divulgada pelo MEC sobre a BNCC



Fonte: Extraídas de BNCC (2014).

Na sequência, apresentamos a transcrição de parte do áudio que acompanhava essas imagens:

Base é aquilo que sustenta, que apoia. Tudo precisa de uma base para ficar de pé. Mas se a base é fraca, o resultado não chega, fica no meio do caminho. A base é indispensável, mas é apenas uma parte do currículo que será desenvolvido por estados, municípios e escolas (BRASIL, 2014, s. p.).

Evidencia-se, sobretudo, associar a BNCC a uma suposta proposta de igualdade de oportunidades educacionais e, por esse motivo, ratifica-se a importância da aceitação da Base. No trecho “Mas se a base é fraca, o resultado não chega” parecem cair as máscaras, deturpando o discurso inicial, revelando que a Base foi construída para obtenção de resultados mais eficazes (sic). Afirmar que a Base é “apenas uma parte do currículo” já demandaria outra análise, em virtude do uso dos operadores “uma” e “parte” uma vez que transcendem o significado meramente idiomático e servem como caracterização geral do funcionamento das operações que estas palavras realizam (CHIERCHIA, 2003).

Se a BNCC é uma parte do currículo isso acarreta a sentença de que a BNCC também é um currículo. Nesse caso, para penetrar na plenitude de seu conteúdo semântico seria indispensável analisar o tecido discursivo do contexto que o assimilou. Em relação aos limites de nossa pesquisa podemos apenas responder “sobre o que” falou a BNCC, mas não poderemos descobrir “o que” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Um dos pontos mais marcantes da publicidade se voltava para a seguinte afirmação “A BNCC não é um currículo”, por isso a definição de “referência nacional obrigatória” na apresentação desse DOE. De acordo com o posicionamento do CONSED e UNDIME, ainda sobre a 2ª versão da BNCC (2016), ao encaminhar recomendações ao Ministério da Educação, em referência ao que foi manifestado nos Seminários Estaduais, revelou-se importante a inclusão de uma distinção entre Base e currículo. Neste documento 15 de 26 estados concordaram parcialmente ou discordaram totalmente da afirmação de que havia claramente essa distinção no documento. São Paulo, por exemplo, registrou que “[o] documento ora se apresenta como norteador da elaboração, pelos sistemas de ensino e escolas, do currículo e das propostas curriculares, ora não apresenta espaços para essa elaboração”. Vale destacar que tais solicitações/ mudanças não foram contempladas na 3ª versão (2017) e o sistema de colaboração não parece ter sido realmente cumprido.

A partir da análise desse documento elaborado pelo CONSED e UNDIME, à luz dos estudos sobre currículo apresentados na seção 2.2, podemos considerar que a BNCC, conforme a definição de Sacristán e Gomez (1998), como uma parte do processo curricular se adotarmos uma visão mais ampla de currículo e não somente como listagem de conteúdos, mas como práticas sociais e culturais mais amplas.

E, mais especificamente, nas categorizações propostas por Sacristán e Gomez (1998), podemos considerar que se trata de um *currículo prescrito e regulamentado* cuja elaboração se dá no âmbito das decisões políticas e administrativas. Segundo Sacristán (2000), um currículo, muitas vezes, dá-se num processo em que as decisões se realizam fora do sistema escolar e à margem dos professores, ficando à mercê de políticos e administradores. Como é um guia para a prática, diz como essa deverá ser, condicionando-a, para que cumpra com uma série de finalidades. Nas palavras do autor

O currículo prescrito: Em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis, às quais está submetido, levando em conta sua significação social, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória. São aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Essa posição de prescrição se acentua na BNCC ao passo que se impôs com

voz de lei a ser cumprida, o que difere, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares que assumia um caráter mais de orientação.

Assim, tal elaboração se assenta numa voz oficial que atua como instrumento de homogeneização de conteúdos curriculares a serem elaborados pelas instituições escolares e na produção de material didático no âmbito do *currículo planejado* para professores e alunos via materiais, guias e modelos (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998).

Dessa forma, embora afirme que não é currículo, nesta pesquisa, a partir de uma visão mais ampla de currículo como objeto social e histórico permeado por meandros burocráticos e políticos, somos levados a dizer que a BNCC é uma parte ou uma forma de currículo prescrito que está a orientar, em última instância, a elaboração do que seria o nível do *currículo reelaborado* na prática, no pensamento e no plano dos professores e nas tarefas didáticas (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998).

Essa reelaboração do professor se faz com base em suas condições de trabalho, sua formação pregressa e a dimensão do vivido no espaço profissional. Em outros termos, essa reelaboração didática dos objetos de aprendizagens propostos na BNCC e, que são transformados em guias, modelos didáticos etc., são clivados por discursos outros. Nesse sentido, não se garante uma prática homogênea e que reflita fielmente o que é proposto pelo DOE. Não se trata então de mera transposição de conteúdos listados pela BNCC para o espaço escolar, pelo menos não deveria ser essa a compreensão.

Assim, é na reelaboração do professor que está o espaço para a sua autoria e autonomia, uma vez que a ele foi negada a sua participação na construção da BNCC, sendo, pois, um discurso oficial construído pelo horizonte apreciativo de especialistas e órgãos oficiais responsáveis pela educação básica do país. Pode-se, nesse aspecto, ser considerado que houve consulta e debates públicos no processo de elaboração e que, assim, a voz do professor que atua no “chão” da escola foi ouvida. Mas, ainda assim, é uma atuação autoral mitigada e muito distante daquilo que se pensa em termos de uma educação participativa e pensada/elaborada pelos atores imediatos do processo.

Ademais, é pouco crível que todos aqueles que participam de práticas curriculares construídas por outros, possam contribuir para instituir objetos e metodologias criadoras que emancipem os alunos quando há uma lista de **competências** e **habilidades** pré-estabelecidas que precisam ser desenvolvidas e, acima de tudo, constatadas, porque os alunos serão submetidos a avaliações.

Nessa compreensão, destacamos que a BNCC, pode orientar, além de guias e materiais e modelos didáticos, as avaliações e testagens de aprendizagens em grande escala. Mais uma vez isso aponta para o caráter desse documento como parte de um currículo, assumindo um discurso prescritivo oficial e normativo muito poderoso nos rumos da educação básica brasileira.

Ademais, sobre a forte inserção de competências e habilidades, vale destacar que, na primeira e na segunda versão (2015, 2016) da BNCC, identificamos o uso do termo “OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM”<sup>21</sup>, conforme o documento:

Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais (BRASIL, 2016, p. 2).

Entretanto, foi na terceira versão e nas versões subsequentes, que esses termos foram substituídos por “COMPETÊNCIAS” e “HABILIDADES”, e foram incluídas as suas definições, conforme o documento:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 6, grifo nosso).

Evidencia-se, portanto, que não se trata de meras trocas terminológicas, o que ocorreu na BNCC em suas distintas versões, pois indicam uma mudança de paradigma. Alterar direitos e objetivos de aprendizagens para competência e habilidades se mostra um retrocesso na concepção de educação que subsidia o DOE, uma vez que a noção de objetivos e direitos de aprendizagem remetem a um processo democrático de educação, mais amplo, já a conceituação de competências e habilidades aponta para uma aquisição de saberes do ponto de vista do tecnicismo conforme discutimos na seção a seguir.

Em suma, reiteramos por meio desse recorte que é possível identificar a teoria proposta por Sacristán e Gómez (1998) em relação a um currículo prescrito

---

<sup>21</sup> Embora os nossos dados sejam a última versão, aqui fazemos menção a partes de versões anteriores a fim de discutir a inserção dos termos competências e habilidades.



configurando-se como um processo de homogeneização do sistema educativo (SACRISTÁN, 2000 [1991]). Esses autores admitem que há uma margem de autonomia no desenvolvimento ou nas versões de diretrizes curriculares, uma vez que “[...] os conteúdos são prescritos para uma disciplina num nível ou curso” (SACRISTÁN; GÓMES, 1998, p. 139). O fato é que não há uma relação de independência nas fases que compreendem o processo de concretização das expectativas, mas, em cada uma delas, há uma forma distinta de expressar o que é um currículo.

O documento revela-se contraditório, pois ao mesmo tempo que enfatiza que as habilidades descritas e as suas relações a determinados objetos de conhecimento expressam apenas um dos arranjos possíveis - e não devem ser tomados como um modelo obrigatório -, destaca que a apresentação proposta é a que mais reúne “a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 31). Assim, apresenta-se como uma forma de assegurar que tal objetivo seja atingido e evidencia uma voz prescritiva. Esse modelo, portanto, não contempla as teorias críticas como apontaram Michael Apple e Henry Giroux, reproduzindo, portanto, modelos do passado de cunho tradicional.

Portanto, propor uma renovação na educação básica brasileira por meio de um plano estruturado por si só não parece suficiente para provocar mudanças substanciais nas práticas efetivas na escola. O foco na avaliação, principalmente nos resultados, revela-se como forma de manter um controle sobre os alunos. Diante disso, vale lembrar que os objetos de conhecimento em si, a forma e os códigos de sua disposição estão organizados em função de um projeto cultural para a escola, que se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais (SACRISTÁN, 2000).

Outro fato que poderia ser fortemente considerado é o apoio de agentes privados em prol da aprovação da BNCC. Isso talvez devesse soar como um sinal de alerta porque o currículo é equiparável a um campo de batalha - como já advertiu Silva (2003) – uma vez que os posicionamentos em conflito sempre convergem em prol de uma hegemonia enquanto estabelecem relações de poder.

Há muitas publicações no meio acadêmico que enaltecem a elaboração das duas primeiras versões da BNCC, principalmente porque, após várias sugestões e contribuições, a segunda versão ainda parecia resistir a posições de grupos

conservadores que trazem certos retrocessos no ponto de vista de avanços nas últimas décadas no ensino de língua na escola. Mas, em meio a uma forte crise de ordem política, a terceira versão e versões subsequentes apresentam-se mais ao gosto do neoliberalismo, que pode apontar para um neotecnicismo emergente no cenário educacional brasileiro, assunto tematizado na seção a seguir.

#### 4.4 OS MULTILETRAMENTOS NA BNCC: UM NOVO TECNICISMO?

O pensamento pedagógico positivista consolidou a concepção burguesa da educação desde o final do século XVIII. Acreditava-se que apenas com uma formação científica na educação os indivíduos poderiam ter uma vida melhor, com relação à saúde, ao trabalho, à família e à sociedade em geral. Essa tendência científicista se fortaleceu com o desenvolvimento da sociologia e, mais especificamente, com a sociologia da educação (GADOTTI, 2004).

Ciência e tecnologia passaram a ser palavras de ordem e o principal lema desse movimento se traduziu, no Brasil, em “ordem e progresso”; afinal para progredir era necessário ordem, preferível a qualquer tipo de desordem. Passaram a surgir questionamentos como quais conhecimentos devem ser valorizados na educação e como torná-la útil para essa nova sociedade política. De acordo com esses pensadores positivistas, como Auguste Comte e Émile Durkheim, a política tinha que ser uma ciência exata.

Essas ideias foram a base da inspiração da Velha República brasileira - período da criação da nossa bandeira e do seu lema - e do golpe militar de 1964, em que o processo pedagógico passou a ter como base um ensino que apresentasse resultados uniformes. Desenvolveram-se, então, técnicas e métodos de ensino, pois para haver ordem era necessário privilegiar o controle do ser humano. Destacou-se também a valorização da elaboração de manuais e livros didáticos<sup>22</sup>.

Na visão tecnicista de educação, alinhada aos processos produtivos capitalistas, o professor precisava lançar mão de um ensino técnico para garantir a

---

<sup>22</sup> Reafirmamos que não intencionamos trazer novidades sobre esse tema, tampouco aprofundar tais pensamentos, devido aos limites impostos por essa pesquisa; no entanto, consideramos pertinente apresentar toda a construção dessas ideias pedagógicas para trazer reflexões sobre o nosso atual momento educacional.

eficiência do processo educativo e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho (LIBÂNEO, 1982). A língua era vista como um mero instrumento de comunicação, como algo separado dos processos socioculturais (SAVIANI, 2008).

A partir da historicidade de concepções pedagógicas na educação brasileira, podemos indagar como o DOE, foco desta pesquisa, relaciona-se a esse período em que predominou a concepção estruturalista com uma escola tecnicista? Uma vez que, na perspectiva dialógica, os enunciados estão ligados a uma historicidade, ou seja, a uma certa memória de discursos já ditos, podemos dizer que a BNCC está em estreita relação dialógica com concepções anteriores como a concepção tecnicista. Ademais, tal visão tecnicista está ancorada em uma premissa econômica neoliberal, que acaba por intensificar as avaliações em larga escala na década de 1990, uma vez que os resultados precisam ser mensuráveis (FREITAS, 2011).

Ao avaliar esse cenário de concepções educacionais, Freitas (2014) pondera que novamente volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. De forma que, ressurgem uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1997). Assim, o autor aponta para a emergência de um neotecnismo na disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola.

Assim, podemos aventar que a BNCC e DOEs anteriores, do início da década de 1990, servem como instrumentos para estabelecer padrões e objetos de conhecimentos para serem alvos de avaliação em grande escala no regime de controle dos processos educacionais. Isso porque, segundo Freitas (2014), procura-se difundir que a questão da educação se resolve com uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, em associação com as novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnismo educacional. Em outros termos, se trata de um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências de reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial (FREITAS, 2014).

Agora de modo mais pontual, inserida nesses processos de reestruturação produtiva da educação, podemos dizer que a BNCC tem uma orientação neotecnista, uma vez que retoma fortemente as noções de competências e

habilidades estreitamente ligadas aos propósitos de uma educação técnica e produtiva do ponto de vista da lógica do capital.

Essas competências e habilidades podem ser observadas na forte acentuação para o ensino de gêneros multissemióticos, em destaque na BNCC (Cf. seção 4.2.2). Ao listar uma série de gêneros, muitos deles desconhecidos dos sujeitos envolvidos na prática escolar, evidencia-se uma padronização e necessidade de que os atores envolvidos com a educação estejam familiarizados com os gêneros e práticas ligadas aos multiletramentos.

As competências e habilidades que, na educação tecnicista, tinham foco na formação do sujeito para o espaço produtivo do trabalho, agora, nesse DOE, emerge e avança no sentido de aglutinar também a ideia de produzir um sujeito não só para a produção da lógica do trabalho, mas também para a lógica do consumo desse universo de textos multissemióticos e das tecnologias.

Ademais, há indícios desse discurso tecnicista no modo de indicar objetos de ensino por meio de uso de verbos como **identificar** que aparece 613 vezes ao longo de todo o documento, principalmente na organização das habilidades e competências, em oposição a **inferir** que foi usado apenas 19 vezes, analisar esses dados provavelmente desencadearia uma nova pesquisa.

Pedagogicamente, resguardadas as devidas proporções, corremos o risco de reviver a educação tecnicista pautada agora em um discurso do “novo” ligado a uma mediação pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e as culturas em rede. Assim, os novos letramentos e os multiletramentos podem ser equivocadamente tomados como recursos e habilidades técnicas em detrimento da dimensão social e ética nas práticas sociais dos sujeitos.

Silva (2002) já havia constatado que os anos de uma surpreendente efervescência teórica e de um espantoso desenvolvimento de formas inovadoras de análise da escola “capitalista” ficaram resguardados no período de 1970-1990, e que dessa data em diante passamos a vivenciar um período de repetição dos mesmos temas, dos mesmos conceitos, das mesmas críticas e dos mesmos modelos.

Podemos considerar como exemplo o aparecimento da doutrina liberal como justificativa do sistema capitalista - defendendo a liberdade e os interesses individuais na sociedade (LIBÂNEO, 1982) - baseada na propriedade privada dos meios de produção; e nessa mesma direção o projeto neoliberal, que intervém na educação com o propósito de servir meios empresariais e industriais. De acordo com

Silva (1994) são delineadas duas dimensões principais,

De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. [...] De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1994, p. 12).

Em contrapartida, nas últimas décadas, o mundo passou por muitas transformações, ninguém há de discordar dessa afirmativa. E isso vai muito além da praticidade ofertada pelas novas tecnologias digitais da informação; vivemos um constante (re) significar tanto na maneira que podemos nos informar, quanto nos relacionar e até mesmo ser. Essas mudanças na vida social não poderiam deixar de afetar a escola e seus modos de agenciar os conhecimentos nas diferentes áreas.

Talvez não haja uma “única” e “verdadeira” palavra que possa revelar o momento que vivemos, já tão distante da modernidade industrial que caracterizou os séculos XIX e XX. O fato é que a sociedade foi se tornando cada vez mais complexa e o intento de tornar oportunidades iguais a todos os indivíduos pode se revelar como uma produção de injustiças (Hayek, 1990).

Em nossa atual conjuntura, pela lógica das coisas, pessoas têm noções muito distintas de justiça, e se essa pluralidade for desconsiderada, qualquer proposta única, ou homogênea só pode ocorrer por meio de imposição, coerção. Será que estamos entrando em um novo tempo, o tempo de uma democracia ditatorial, como afirmou Hayek (1990), que logo incorreríamos?

Diante desse aparente paradoxo, vale retomar as palavras de Silva (2002) quando se posiciona acerca da reestruturação curricular no campo da educação, da participação política e dos movimentos sociais. Segundo o autor,

devemos estar atentos, sobretudo, para as complexas metamorfoses que se operam quando grupos políticos considerados contra hegemônicos chegam, por sua vez, ao poder. É aqui que perspectivas como as inspiradas em Michel Foucault ou em Gilles Deleuze, por exemplo, podem ser bastante úteis. Nada, nem ninguém, é contra hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. É precisamente nesse sentido que Gilles Deleuze diz que uma revolução nunca fracassa, porque ela cessa justamente no ponto em que ela se torna “poder” (pela mesma razão ela jamais, tampouco, “vence”). (SILVA, 2002, p. 13)

Talvez haja uma opção, realmente encararmos o DOE trazido a essa reflexão como a apresentação das condições mínimas necessárias na educação básica brasileira, que estão sendo oferecidas pelo Estado. Só assim poderemos garantir a nossa liberdade. Devemos olhar esse DOE e ainda assim respeitar o princípio de aumentar as oportunidades de todos, talvez considerando o que afirma Ganem (2012), que não é necessário o consenso com relação aos fins, mas o consenso com relação aos meios, capazes de servir a uma grande variedade de propósitos (*apud* HAYEK, 1974).

Reafirmamos que nosso principal objetivo, neste estudo, foi construir inteligibilidades sobre a inserção dos conceitos de letramentos e multiletramentos no mais recente DOE. No entanto, não podemos desconsiderar o cenário brasileiro, do ponto de vista da historicidade, em que ocorreu todo esse processo de construção desse documento. Traçamos essa empreitada sem a pretensão de construir verdades estanques, e sim produzir uma reflexão a partir de uma dada teoria.

## 5 CONSIDERAÇÕES, POR ORA, FINAIS – E AGORA JOSÉ?

Diante de tantas inquietações, quiçá desvelamentos, encerramos nossas reflexões retomando e parodiando as palavras do consagrado poeta brasileiro, Carlos Drummond de Andrade. Assim como o eu-lírico do poema, podemos nos encontrar num cenário de desesperança, solidão, sem saber qual caminho tomar.

E agora professor?

A BNCC aprovou

a luz apagou,

o povo sumiu,

a discussão esfriou,

e agora, professor?

As experiências que fui somando ao longo desses 30 anos na educação básica brasileira me permitiram constatar que sempre haverá vontades sociais dispostas a silenciar o diálogo. Mas agora nos encontramos não simplesmente diante de uma conclusão teórica, mas diante de um desafio de como lançar mão de todas as teorias fundantes da BNCC, que foram silenciadas por sua autoria oficial, a saber a voz governamental, e encontrar caminhos para torná-la um avanço, uma mudança, um passo para uma educação mais inclusiva e que trabalhe as dimensões da cidadania e do humano.

A maioria dos trabalhos acadêmicos elaborados, durante ou logo após a aprovação desse DOE, debruçaram-se em busca de apontar os problemas e assumir uma postura de descontentamento. Um grito preso na garganta daqueles que sempre e incansavelmente lutam por melhorias educacionais. Mas agora, talvez, as brechas e as falhas, também apontadas aqui, precisem ser vistas como uma nova estratégia, afinal, revogar a lei parece um caminho muito árduo, ainda mais se considerarmos os três anos que nos separam de uma possível mudança de governo e estrutura governamental.

Calar-se em forma de protesto seria contribuir para uma já recorrente estagnação no âmbito educacional. O intencional apagamento da autoria, que ainda podia ser vista na primeira e na segunda versão, pode indicar também uma suposta

unicidade que ainda precisa ser questionada, afinal o discurso oficial parece reforçar e propagar o controle de tudo.

No entanto, a leitura apoiada em uma superficialidade traduziu esse DOE como a emergente necessidade de instrumentalizar professores para ensinar novos gêneros para os alunos. Em cursos de capacitação, que ministrei no ano de 1998, em escolas municipais da cidade de Curitiba, a maioria das dúvidas e conseqüente ansiedade era descobrir o que era um *haikai* e entender como ensinar esse gênero “novo”, ou seja, ainda havia muito a se fazer.

De lá para cá, a atualização dos livros didáticos foram preenchendo lacunas e permitindo uma melhor apropriação dos conhecimentos teorizados nos PCN. Entretanto, onde não há muita criação e sim reprodução de manuais prontos não há a compreensão do apagamento dos conceitos, principalmente os de ideologia e os de cultura, tão caros na construção de identidades sociais e individuais, tantas vezes destacadas na teorização crítica.

Talvez tenhamos que trabalhar muito em prol de uma redução dessa lacuna que há entre os saberes acadêmicos e os professores.

A dinâmica curricular, seus conteúdos e suas formas se explicam em alguns aspectos pela influência deste subsistema de criação do conhecimento e da cultura. Boa parte do dinamismo dos estudos sobre o currículo e da inovação curricular, sobretudo nas áreas científicas, nos países industrializados durante as últimas décadas, se explica pela pressão sobre o sistema educativo das instâncias de pesquisa, influenciadas por sua vez pelos interesses tecnológicos e econômicos ligados a elas. Entre nós existe, em geral, uma clara desconexão explícita entre as instituições nas quais se criam e recriam os saberes – a universidade – e os níveis educativos que depois os reproduzem – o que não significa que não exista uma influência, pressão, canalização através de textos. (SACRISTÁN, 2000, p. 25)

Assim como José é a metonímia de um povo, aqui compreendo o professor como uma metonímia da educação, “Mas você não morre, / você é duro José”.

Como professora da educação básica brasileira, talvez me pareça inviável reproduzir a BNCC, em sua superficialidade. Melhor seria se déssemos voz aos conhecimentos que a fundamentam. Nesse DOE

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda,



assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como **sujeitos** de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento e desenvolvimento pleno, nas **suas singularidades e diversidades**. (BRASIL, 2017, p. 14 – grifo nosso)

Por isso, precisamos colocar essas palavras em destaque e não incorrer na instrumentalização de novos gêneros, que não fazem parte de nosso campo de atuação social. Kleiman (2008) ilustrou de forma elucidativa, como alguns gêneros não podem ser abordados na esfera escolar quando não há sua aplicação real e /ou uso social, com um professor apresentando o que era um *e-mail*, por meio de uma impressão que reproduzia a tela de um computador.

Senão vamos nos embrenhar em novos cursos de como montar um *vlog*, um *political remix*, um *e-zine*, um *gameplay*, entre outros. O NLG nos permitiu reconhecer como as ressignificações do mundo do trabalho acarretam em ressignificações na educação, mas, talvez, o nosso compromisso precise ser o de apresentar os diversos campos como opções, escolhas individuais e não perpetuar a falta delas.

E agora José?

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARTON, David. **Literacy – an introduction to the ecology of written language**. Cambridge: Brackwell, 1994.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.
- BRAIT, Elisabeth. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT; Elisabeth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- BRAIT, Elisabeth. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. São Paulo; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: fev. 2019
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1977.

Canal Futura. **Métodos de alfabetização - Magda Soares - Entrevista - Canal Futura**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAOXxBRaMSY>. Acesso em: fev. 2020.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa e Gênese Andrade. São Paulo: EdUSP, 2013. (Ensaio Latino-Americanos, 1)

CARDOSO, Rafael. **Design de mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições, Revista eletrônica**, v. 29. n. 2, p. 235-258, mai./ago. 2018.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas I- a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 55-73.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Tradução de Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies; New Literacies, New Learning. Pedagogies: Na International Journal*, v.4 (3), p. 164-195, 2006

CUPANI, Alberto. A tecnologia como problema filosófico: três enfoques. **Sci. stud. [online]**, v. 2, n. 4, p. 493-518, 2004.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed., **Rev. e amp. Campinas**, SP: Autores Associados, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da.. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). **Leituras do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

FRAGA, Camila Farias. **Reverberações dos documentos oficiais no currículo no curso de Letras: estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GANEM, Ângela. Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 11 - Nº 22, p. 93-117, 2012.

GEE, James Paul. *Identity as analytic lens for research in education*. **Review of Research in Education**, v. 25, p. 99-125, 2000.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIDDENS, Anthony. **The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1994].

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

HEATH, Shirley. *Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions*. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: Ablex, 1982, p. 91-117.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova**

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 15-61.

KLEIMAN, Angela Bustos. Preciso “ensinar” o letramento?. **Cefiel / IEL/ Unicamp**, 2005.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones**, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. **Revista da ANDE**, ano 1, 1982.

LIPOVTSKY, Gilles. **La société hypermoderne** (Comunicação Oral). Produção de PPG COM/ ECA – USP [S. l.], 2012, 08 min, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DszyJGLJF4>. Acesso em 22 jan. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p.229-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero”. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.49, jul. /dez.,2010, p.393-417.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1994], p. xx-xx.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos revista científica**, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres/ Nova York: Routledge, 2006 [2000/1996], p. xx-xx.

Nova Escola. **Roxane Rojo: “Há muitos países recuando no tempo com seus currículos, aqui estamos evoluindo”**. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: fev. 2020.

OLSON, David R.. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PALACIOS, Alicia de Pizani; PIMENTEL, Magaly Munhoz; LERNER, Delia de Zunino. **Compreensão da leitura e expressão escrita**. A experiência pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática: volume único**. São Paulo: FTD, 2000.

Plataforma do Letramento. **Entrevista com Magda Soares – Parte I**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wlznCg\\_\\_Ad0](https://www.youtube.com/watch?v=wlznCg__Ad0). Acesso em: fev. 2020.

PIETRI, Emerson. Circulação saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, jan./junh. 2007.

PIETRI, Emerson de. O currículo e os discursos sobre o ensino de língua portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970, no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 515-537, set./dez. 2013.

PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 15, n. 43, p.70-83, 2010.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 19-42.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elisabeth. **Linguística Aplicada**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da Educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 55, p. 42-57, nov. 2001.

ROJO, Roxane Helena R.. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@connect@d@**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 9-32.

ROJO, Roxane Helena R., BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2014.

ROJO, Roxane Helena R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane Helena R.. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R.. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2007. p. 1761-1775.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ermani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 13-53.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Signorini, E Fiad, Raquel S.(orgs) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p.283-303.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, João M. Paraskeva, Universidade do Minho – Portugal, e Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas – Brasil, 2002.

SILVA, Danielle Souza; LEITE, Francisco de Freitas. O Subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Miguilim Revista eletrônica do netlli**, v. 2. n. 2, p. 38-45, mai./ago. 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynd; RODRIGUES, Rosângela Hammes e ROHLING, Nívea. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

SOUZA, Elizangela Krum de. **Ensino de Língua Portuguesa na base comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para práticas de análise linguística**. Florianópolis: UFSC, 2019.

STREET, Brian. ***Autonomous and Ideological models of literacy: Approaches from literacy studies***. Londres: King`s College, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian. ***Literacy in Theory and Practice***. Nova York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2007.

STREET, Brian. ***Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education***. Londres: Longman, 1995.

SUASSUNA, Lívia. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**, 2. ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.

UNDIME/SC. **Pontos de Atenção sobre a BNCC versão final (Terceira Versão) Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://undimesc.org.br/wp-content/uploads/2017/08/CEE-VERS%C3%83O-FINAL-BNCC.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Ed. 34, 2017.