

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: INTERFACES ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

LETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO TRABALHO EDUCACIONAL PRESCRITO

GABRIELA MARTINS MAFRA

Guarapuava

2020

GABRIELA MARTINS MAFRA

**LETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO TRABALHO EDUCACIONAL PRESCRITO**

Dissertação apresentada por Gabriela Martins Mafra, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de Concentração Interface entre Língua e Literatura, da UNICENTRO.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Cláudio José de Almeida Mello

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Lídia Stutz

Guarapuava

2020

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

M1871 Mafra, Gabriela Martins
Letramentos na base nacional comum curricular (BNCC) do ensino fundamental:
uma análise do trabalho educacional prescrito / Gabriela Martins Mafra. – –
Guarapuava, 2020.
xii, 236 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de
Pós-Graduação em Letras, área de concentração em: Interfaces entre Língua e
Literatura, 2020.

Orientador: Cláudio José de Almeida Mello

Coorientadora: Lídia Stutz

Banca examinadora: Eliana Merlin Deganutti de Barros, Cristiane Malinoski
Pianaro Angelo, Romina de Mello Laranjeiras (suplente), Níncia Cecília Ribas
Borges Teixeira (suplente)

Bibliografia

1. Letras. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Trabalho prescrito. 4. Novos
letramentos. 5. Ensino de Língua Portuguesa. I. Título. II. Programa de Pós-
Graduação em Letras.

| CDD 410



TERMO DE APROVAÇÃO

Gabriela Martins Mafra

“LETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO TRABALHO EDUCACIONAL PRESCRITO”

Dissertação aprovada em 17/02/2020 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Cláudio Mello – UNICENTRO – Presidente/Orientador(a)

Prof.(a) Dr.(a) Lídia Stutz - UNICENTRO - Coorientador(a)

Prof.(a) Dr.(a) Eliana Merlin Deganutti de Barros- UENP- Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Malinoski Pianaro Angelo -UNICENTRO - Membro Titular

*Para ser grande, ser inteiro; nada teu exagera ou exclui;
ser todo em cada coisa; põe quanto és no mínimo que fazes;
assim em cada lago, a lua toda brilha porque alta vive.*

(Fernando Pessoa)

Dedico esta dissertação a todos os professores comprometidos com o ensino de língua e literatura, que não se deixam desanimar diante das inúmeras “pedras no caminho”, que sonham por um país justo e com equidade em que a educação tenha papel na (trans)formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por cuidar de mim e dar-me força.

Agradeço a minha mãe, Aparecida de Fátima Martins, minha guerreira, minha heroína, a primeira a sonhar com tudo isso, a dizer desde criança: “você vai ser mestre¹!”. Como é grande o meu amor por você...

Agradeço ao professor, doutor e meu orientador, Cláudio Mello, por desde o início ter acreditado em mim, por ter me possibilitado rever posicionamentos, por me ensinar a ter uma visão crítica, política e social.

Agradeço à professora/pesquisadora/doutora Eliana Merlin Deganutti de Barros, minha eterna orientadora, por oportunizar-me sonhar ser uma pesquisadora.

Agradeço à professora Jakeline Aparecida Semechechem pelo apoio incondicional, pelos textos indicados, pela amizade e carinho.

Agradeço à professora Cristiane Malinoski Pianaro Angelo pelo exemplo profissional, pelo incentivo, pelos questionamentos sempre muito bem colocados, pela leitura cuidadosa deste texto.

Agradeço à professora Lídia Stutz pelo apoio emocional, pelos textos indicados, por me possibilitar refletir em relação à implicação desta pesquisa e seus desdobramentos.

Agradeço à professora Rómina Mello Laranjeira por me inspirar a seguir pelo campo da Linguística Aplicada e pelos estudos dos letramentos.

¹ Ainda que na época a expressão fosse usada como sinônimo de professora. Como professora, minha mãe, sempre me incentivou a seguir a carreira. Ela desempenha sua função com muita dedicação e seriedade. Digna de muita admiração.

Sou grata à professora Sonia Merith Claras pelos questionamentos durante o VIII Seminário de dissertações em andamento, os quais me ajudaram a definir à pesquisa. Também agradeço os conselhos e o carinho.

Agradeço à professora Roziane Keila Grandó pelo incentivo, por me possibilitar refletir sobre as (im)possibilidades do ensino de Língua Portuguesa.

Agradeço ao meu irmão, João Gabriel Martins Mafra, por compreender que: “cada um com seus deveres”, por me ajudar, para que pudesse me dedicar a pesquisa.

Agradeço a minha família pelo amor, cuidado e valores.

Agradeço ao meu amigo, Henrique Favaro Costa e família, pelo carinho e companheirismo que todos desempenham em minha vida.

Agradeço aos meus professores da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), pelos diálogos, pelas críticas, pelo incentivo.

Agradeço aos meus professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), pelos muitos ensinamentos que me conduziram para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Agradeço a todos os funcionários: serventes, bibliotecárias, administrativo, coordenadores, diretora, professores, estagiárias, da Escola Municipal Prefeito Francisco da Silva Leal, onde sou professora, pelo apoio.
Admiro-os muito, muito, muito.

Agradeço aos meus ex-colegas de trabalho: Ana Lúcia, Kathia, Juliana, Paulo, Gabriele, do Curso Pré-Vestibular UNICENTRO, por serem pessoas sonhadoras, críticas e me instigarem a ser sempre melhor.

Por fim, agradeço à vida, a oportunidade de poder realizar este trabalho, pois compreendo que ele me fez muito mais forte, me possibilitou ver/compreender mais o mundo e às pessoas.

Nesse sentido, foi um momento essencial, de reflexão, de autodescoberta, de enfrentar desafios, de entender o sentido de resiliência, mas, principalmente, de desenvolvimento.

MAFRA, Gabriela Martins. **Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito**. 231f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: Prof. Dr. Claudio José de Almeida Mello. Guarapuava, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de análise as seções que compõem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, principalmente: Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental. O objetivo é investigar como os letramentos são propostos na BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir da análise do(s) conceito(s) subjacentes ao documento tanto do ponto de vista teórico quanto dos indícios metodológicos delineados nos objetos de conhecimentos, nas habilidades ligadas aos campos de atuação e nas práticas de linguagem. Para tanto, na fundamentação teórica, expomos a dimensão sócio-histórica do termo e conceito “letramento(s)”, seus derivados (multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos) e suas especificações (letramento digital, letramento crítico, letramentos sociais), a fim de articular com as possibilidades de ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva em tempos de *Web 2.0*. A pesquisa segue os pressupostos da Linguística Aplicada de cunho inter/trans/indisciplinar, é instrumentalizada pela análise documental, e por uma análise discursiva instrumentalizada pelos níveis organizacional e enunciativo propostos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os resultados mostram a ocorrência explícita dos termos “letramento”, “letramentos”, “multiletramentos” e “novos letramentos”, e, de forma implícita, de “novos multiletramentos” para contemplar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O termo mais recorrente, nas partes teóricas, é “letramentos” para referir-se a uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos/mídias orais, escritas, multissemióticas/multimodais. Nos indícios metodológicos verificamos que em todos os campos de atuação o conceito de letramentos embasa as práticas languageiras (leitura/escuta, oralidade, produção escrita, análise linguística/semiótica) e prescreve habilidades contextualizadas em práticas sociais situadas na escola, na família, na rua, na comunidade. Essa visão social e cultural de letramentos não é desenvolvida nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008). Verificamos que o único eixo a não desenvolver um contínuo, entre as partes teóricas e os indícios metodológicos, é o de oralidade, anos iniciais e finais, em alguns campos, uma vez que não há contextualização das ações a serem desenvolvidas, nem exemplificação dos gêneros orais.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo Sociodiscursivo; Trabalho prescrito; Novos letramentos; Ensino de Língua Portuguesa.

MAFRA, Gabriela Martins. **Literacies in the National Common Curricular Base (BNCC) of Elementary Education:** an analysis of the prescribed educational work. 231s. Master's degree thesis (in Letras) – Universidade Estadual do CentroOeste. Supervisor: Prof. Dr. Claudio José de Almeida Mello. Guarapuava/PR, 2020.

ABSTRACT

This research has as its object of analysis some sections contained the National Curriculum Common Base (BNCC) of fundamental education, mainly those of the: Introduction, Structure of BNCC and Stage of Elementary Education. The objective is to investigate how literacies are proposed in the BNCC for the teaching of Portuguese in elementary school, based on the analysis of the concept (s) underlying the document, both from the theoretical point of view and from the methodological evidence outlined in the objects of study. knowledge, skills related to the fields and language practices. For this purpose, in the theoretical foundation, we expose the socio-historical dimension of the term and concept “literacy (s)”, its derivatives (multi-literacy, new literacy, new multiliteracy) and its specifications (digital literacy, critical literacy, social literacies), in order to articulate with the possibilities of teaching Portuguese language from this perspective in times of *Web 2.0*. The research is based the assumptions of Applied Linguistics of an inter/trans/indisciplinary nature, it is instrumentalized by document analysis and by the textual discursive analysis instrumentalized by the organizational and enunciative levels proposed by Sociodiscursive Interactionism (ISD). The results reveal the explicit occurrence of the terms "literacy", "literacies", "multiliteracies" and "new literacies", and, implicitly, of "new multiliteracies" to contemplate Digital Information and Communication Technologies (TDIC). The most frequent term, in the theoretical parts, is "literacies" to refer to a wide variety of language practices that involve, in one way or another, oral, written, multisemiotic /multimodal texts/media. In the methodological evidence, we verify that in all fields of assessment the concept of literacies is based on underlies language practices (reading/listening, orality, written production, linguistic / semiotic analysis) and prescribes skills contextualized in social practices located at school, in the family, on the street, in the community. This social and cultural vision of literacies is not developed in the PCN (BRASIL, 1997, 1998) and DCE (PARANÁ, 2008). We verify that the only guideline that does not develop a continuous, between the theoretical parts and the methodological evidence, is that of orality, beginning and ending years, in some fields, this occurs because there is no contextualization of the actions to be developed, nor the exemplification of oral genres.

KEYWORDS: Sociodiscursive Interactionism; Prescribed work; New literacies; Portuguese Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As quatro dimensões da atividade humana de trabalho.....	43
Figura 2 – Transposição didática	45
Figura 3 – Atividade educacional no Componente Língua Portuguesa da BNCC	48
Figura 4 - Trabalho educacional segundo a Ergonomia da Atividade	53
Figura 5 – Entorno extralinguístico agindo coercivamente na arquitetura interna	62
Figura 6 – Imbricamento entre práticas e eventos de letramento	83
Figura 7 – Multiletramentos	91
Figura 8 – Imbricamento entre práticas e eventos de letramento, esferas, letramentos e gêneros	108
Figura 9 – Níveis de implementação da BNCC.....	132
Figura 10 – Organização geral da BNCC para a Educação Básica	137
Figura 11 – Inter-relação entre campos/esferas gêneros, textos e habilidades	142
Figura 12 – Componente Língua Portuguesa	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – BNCC: estado da arte em relação ao(s) letramento(s)	26
Quadro 2 – Os três níveis do trabalho educacional.....	46
Quadro 3 – Parâmetros contextuais para o ISD	60
Quadro 4 – Níveis de análise da arquitetura interna	64
Quadro 5 – Tipos de discursos para o ISD	65
Quadro 6 – Método de Análise Textual-discursivo	66
Quadro 7 – Síntese das teorias de letramentos	101
Quadro 8 – Panorama da pesquisa: Letramentos na BNCC do Ensino Fundamental	121
Quadro 9 – Fases da pesquisa: “Letramentos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito”	124
Quadro 10 – Competências e habilidades na BNCC	149
Quadro 11 – Oralidade na BNCC: destaque nos objetos de conhecimento	151
Quadro 12 – PCN: Ensino Fundamental I	160
Quadro 13 – PCN: Ensino Fundamental II	162
Quadro 14 – Letramento, seus derivados e suas especificações nas DCE	163
Quadro 15 – Recorrências do termo “letramento(s)” seus derivados e suas especificações na BNCC do Ensino Fundamental	167
Quadro 16 – Quantitativo de ocorrências e correspondência por seção	170
Quadro 17 – Práticas leitoras na BNCC	179
Quadro 18 – Esferas/campos de atuação nas DCE e BNCC	186
Quadro 19 – Estudos dos letramentos na BNCC	190
Quadro 20 – Letramentos no Ensino Fundamental – séries iniciais	191
Quadro 21 – Campo jornalístico-midiático 6º ao 9º ano	199
Quadro 22 – Campo de atuação na vida pública 6º ao 9º ano	203
Quadro 23 – Campo das práticas de estudo e pesquisa de 6º ao 9º ano	204
Quadro 24 – Habilidades no campo das práticas de estudo e pesquisa	206
Quadro 25 – Campo artístico-literário 6º ao 9º ano	207
Quadro 26 – Todos os campos de atuação 6º ao 9º ano	210

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CONSED – Conselho Nacional de Secretárias de Educação
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
L – Letramento
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDDI – Livros Didáticos Digitais Interativos
LS – Letramentos
M – Multiletramentos
MEC – Ministério da Educação
NL – Novos Letramentos
NLG – New London Group
NLS – New Literacy Studies
NM – Novos Multiletramentos
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OED – Objetos Digitais de Aprendizagem
OEDs – Objetos Educacionais Digitais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE – Plano de Nacional de Educação
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	25
1.1. BNCC estado da arte: letramentos	26
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	39
2.1. Trabalho e prescrições	40
2.1.1. Ciências do trabalho	40
2.1.2. Os níveis do trabalho educacional e o processo de transposição didática.....	44
2.1.2.1. O agir no discurso na concepção do trabalho	49
2.1.2.2. Trabalho educacional em textos prescritivos.....	54
2.2. A abordagem do ISD para a análise de textos.....	55
2.2.1. Interacionismo Sociodiscursivo	56
2.2.2. Análise discursiva-textual	59
2.3. Alfabetização e letramento(s): diferentes concepções	68
2.3.1. Alfabetização e letramento: abordagem sócio-histórica	68
2.3.2. Perspectiva pedagógica/educacional de letramento	72
2.3.3. Perspectiva cognitivista/psicológica de letramento	75
2.3.4. Perspectiva sociocultural/intercultural de letramento	80
2.4. Letramentos e ensino de Língua Portuguesa	85
2.4.1. Letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos	86
2.4.2. Letramentos, gêneros e eixos de ensino da Língua Portuguesa	103
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	113
3.1. Contexto macro e micro da pesquisa	114
3.1.1. Pesquisas na área da Linguística Aplicada	114
3.1.2. Enquadramento da pesquisa	117
3.1.3. Procedimentos metodológicos	121
3.1.4. Objeto de pesquisa BNCC – Ensino fundamental: representações contextuais explícitas e implícitas ao texto	126
3.1.5. Objeto de pesquisa BNCC – Ensino fundamental: nível organizacional e enunciativo.....	133
3.1.6. Componente Língua Portuguesa: nível organizacional e enunciativo	140
4. ANÁLISE DOS DADOS	154
4.1. BNCC: pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos	155
4.1.1. Das prescrições oficiais do ensino de Língua Portuguesa ao conceito de letramento nos PCN e DCE: documentos precursores da BNCC.....	156
4.1.2. Análise do(s) termo(s) e conceito(s) de letramento(s) na BNCC: diálogos (im)possíveis com os PCN e DCE.....	167
4.1.3. Conceitos de letramentos na BNCC, teoria e prática: um <i>continuum</i> ?	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	212
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

Uma história de letramentos

Neste tópico a autora desta dissertação narrará, a partir de um depoimento⁴, sua experiência acadêmica e de letramentos.

Gabriela tem 24 anos e está concluindo o mestrando em Letras em uma universidade estadual, nasceu e ainda mora no interior do Paraná, em uma cidade com cerca de 4.000 habitantes. É professora da educação básica. Hoje, a leitura e a escrita fazem parte de seu cotidiano. Lê textos tanto para apreciação estética quanto para realizar trabalhos relacionados ao âmbito profissional. Além disso, nas horas de lazer gosta de assistir filmes legendados para “improve” seu inglês. Para escrever, prática que ainda considera complexa, precisa recorrer a dicionários, a fim de pesquisar significados, sinônimos entre outros. Logo cedo percebeu as armadilhas que a leitura poderia lhe oferecer, e com o tempo pôde apreciar os prazeres que ela também oferece para quem lhe tem o devido apreço.

Em sua história lembra de ir de forma autônoma à Biblioteca Cidadã de sua cidadezinha emprestar livros, e também como esse lugar lhe possibilitou o início desse papel que tanto gosta de representar: ser leitora.

⁴ A ideia para construção deste tópico vem dos questionamentos, propostos por Rojo (2009), em relação ao perfil do brasileiro que representamos em termos de escolaridade.

Lembra de uma professora de português que, na época do fundamental II, indicava clássicos literários para leitura.

Gabriela lembra de um momento épico, para uma criança, quando a mãe comprou um computador, tinha cerca de 11 anos, um amigo que já tinha e sabia utilizar foi lhe ensinar como editar vídeos, baixar músicas, digitar. Na época do ensino médio, recorda que mesmo em fase de preparatório para o vestibular nunca lhe ensinaram produção textual, nem mesmo redação. Na graduação assumiu suas dificuldades e se apaixonou pelas letras, nunca, se esquecerá de uma professora que lhe dava livros, a qual sempre a incentivou.

Gabriela, uma professora em formação, avalia a experiência com o mestrado e, principalmente, com o desenvolvimento deste trabalho como transformadora da sua identidade letrada, do seu discurso e do seu agir em sala de aula.

“Se você não tem dúvidas é porque você está mal informado” (Millôr Fernandes).

Essa pequena frase diz muito de mim⁵. Quantas dúvidas, quantos questionamentos durante esses anos de graduação, especialização e mestrado. Chego a achar que, por vezes, meus questionamentos não foram bem aceitos por meus professores, coletivo de trabalho, colegas de graduação, alunos já outros foram tidos como pertinentes. Entretanto, foi o fato de ser questionadora que me trouxe até aqui. Antigamente, o aluno que fazia muitas perguntas era malvisto pelo professor. Esse era o retrato de uma escola que buscava apenas “transmitir” conhecimentos, que se concentravam na figura do professor, o detentor do saber e do falar. Mas eu quero construir conhecimento e não somente recebê-lo, por isso preciso questionar, dialogar, refletir... Isso não só como pesquisadora, estudiosa, mas também como professora. Além disso, preciso saber ouvir, dar tempo às aprendizagens, o que é um constante exercício.

Como pesquisadora da área de Linguística Aplicada e tendo desempenhado um papel ativo no ensino da Língua Portuguesa como professora da Educação Básica, considero esta pesquisa bastante significativa não só para minha própria trajetória profissional. Como também para a área de Ensino e/ou aprendizagem⁶ e Formação de Professores de Língua Portuguesa.

Minha formação em pesquisa iniciou-se no primeiro ano da graduação no Programa de Iniciação Científica Voluntária, sob a orientação da Prof^a Dr^a Eliana Merlin Deganutti de Barros. Nele entrei em contato com os gêneros discursivos/textuais, objetos e ferramentas de ensino de Língua Portuguesa, e pude conhecer os estudos do círculo de M. Bakhtin e, posteriormente, dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003, 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013; entre outros). Minha primeira pesquisa de Iniciação Científica objetivava construir um modelo teórico do Caderno Folha Cidades, do Jornal *Folha de Londrina*, com o propósito de mapear e descrever esse objeto, a fim de que pudesse, posteriormente, servir de suporte para transposições didáticas de gêneros jornalísticos.

No ano seguinte, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual”, me encontrei como docente.

⁵ Construo, no decorrer do texto, meu dizer em primeira pessoa. Essa escolha é uma forma de deixar claro minha posição como pesquisadora, reconhecendo as limitações deste processo de pesquisa e também por se tratar de um estudo qualitativo-interpretativo (SACCOL, 2009). Optei por iniciar o texto, a partir da apresentação das condições de produção desta dissertação entendendo e assumindo que sou fruto do social.

⁶ Usamos a expressão “e/ou”, pois defendemos que o processo de aprendizagem não é uma consequência do ensino, muitas vezes, há um processo de ensino desenvolvido por diversos atores seja o professor, o colega, o coletivo entre outros, mas o sujeito/aluno pode não desenvolver aprendizagem (conferir sobre a concepção da Ergonomia da Atividade, especificamente, em relação ao trabalho real, p. 51).

Nele consegui colocar em prática muitos dos estudos feitos na Iniciação Científica. Conheci a metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013) e tive a oportunidade de elaborar algumas SDG e desenvolvê-las, colaborativamente, para diversos gêneros, tais como carta do leitor, carta ao leitor, agendamento, classificado, resenha de filme, reportagem temática e anúncio publicitário.

Um desses objetos da intervenção didática tornou-se meu principal foco de pesquisa durante a graduação: a carta do leitor. Os processos de revisão e reescrita sempre me inquietaram, pois vejo um grande potencial de ensino e aprendizagem neles. Assim, a partir do terceiro ano da graduação comecei a investigar possibilidades de análise do processo de revisão e reescrita textual nesse gênero e em subgêneros⁷. Inicialmente, realizei uma pesquisa enfocando a correção do professor, posteriormente, no quarto, e último ano, investiguei três ferramentas da revisão/reescrita: 1) correção do professor; 2) revisão coletiva via lista de controle e 3) auto-avaliação do aluno via lista de controle no gênero textual carta-resposta do leitor.

Já graduada, no primeiro semestre de 2017, trabalhei como professora contratada da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio, onde ministrei a disciplina de "Formação Pessoal e Social" para alunos participantes da "Educação em Tempo Integral", do 1º ao 5º ano. A disciplina pretendia, sobretudo, desenvolver capacidades relacionadas à consciência social e cidadã. Alguns objetos de ensino da disciplina foram a produção escrita de cartas-denúncia, a produção oral de debates e a leitura e interpretação de reportagens. No segundo semestre de 2017 iniciei no Serviço Social do Comércio (SESC), na condição de orientadora de atividades, na área de Letramentos, onde ministrei oficinas com base na Ludopedagogia e na Pedagogia de projetos. Paralelamente, conheci os estudos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; FAÏTA, 2004); e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007) por meio da disciplina: "Gêneros Textuais como Objetos de Ensino e Gestos do Trabalho Educacional: Elementos para uma Pesquisa Empírica no Ensino Fundamental II e Ensino Médio", ministrada pela Profª Drª Elvira Lopes Nascimento (PPGEL- UEL).

Em 2018 iniciei meus estudos no programa de pós-graduação em Letras (UNICENTRO), e paralelamente ministrei aulas de Língua Portuguesa para alunos do Curso Pré-Vestibular UNICENTRO, onde tive a oportunidade de trabalhar a leitura e a produção de diversos gêneros (carta de apresentação, redação, artigo de opinião, etc.). Neste ano, reencontrei

⁷ Na pesquisa o gênero carta-resposta do leitor é considerado um subgênero do gênero "carta do leitor" (cf. Mafra; Barros, 2017).

na pessoa do professor Cláudio Mello meu amor pela literatura e construí instrumentos, claro, simbólicos, que vão me acompanhar por um longo tempo no trabalho com a educação literária.

Em 2019 ingressei como professora concursada da rede municipal de Santa Amélia, na condição de substituta. Atuei em todas os anos ofertados no período matutino (2º ao 5º ano), com oficinas intituladas de “Leitura e produção de textos”, nas quais desenvolvo sequências didáticas de leitura/escuta e escrita/edição/reescrita de gêneros visando a uma formação mais crítica, autônoma, social, dos estudantes da educação básica.

Ao longo do meu processo de formação docente, realizei pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada, voltadas ao ensino e aprendizagem de Língua Materna. Desenvolvi algumas pesquisas-ação que me possibilitaram refletir em relação à minha prática e a ter um olhar para as necessidades reais do ensino e/ou aprendizagem de Língua Portuguesa (cf. BARROS; MAFRA, 2016a, BARROS; MAFRA, 2017, NASCIMENTO; BRUN; MAFRA, 2017 e MAFRA; BARROS, 2017).

Possuo uma empatia e motivação em pesquisar o ensino e/ou aprendizagem, principalmente, sob o aporte teórico-metodológico dos estudos desenvolvidos no campo dos Letramentos, uma vez que esses possibilitam compreender nossa própria história de participação em práticas sociais (multi)letradas. Também, do mesmo modo, interesse-me por desenvolver pesquisas sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente que, na sua vertente didática, tem desenvolvido instrumentos para o agir do professor por meio de uma engenharia didática (BARROS; MAFRA, 2017). Nesse sentido, tanto a Linguística Aplicada, área em que minhas pesquisas se inscrevem, quanto o ISD, corrente teórica que instrumentaliza o *métier* do professor, contribuem para uma mudança social. Essa mudança considera os processos de desterritorialização, de hibridização, de mestiçagem (ROJO, 2012), compreende o sujeito como ser autônomo, crítico, não como mero receptor, mas como *designer*, co-produtor do seu agir (ROJO, 2013), um agente-produtor (BRONCKART, 2003), ou melhor, ator (MACHADO; BRONCKART, 2009) que luta por mudanças políticas, econômicas, sociais, linguísticas que deem subsídios para essa (trans)formação, a qual acredito e defendo.

Cabe pontuar que a área em que esta pesquisa nasce, a Linguística Aplicada, tem em sua gênese duas propostas: a mudança social e a ética do trabalho, ou como Rojo (2008) denomina, a ética da diferença. Nesse sentido, cabe ter a sensibilidade de compreender que para as camadas populares, a escola é a instituição em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição de privilégios (SOARES, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prescreve possíveis ações que poderão impactar na sala

de aula, por isso cabe analisar se esse documento corrobora para formação de um cidadão crítico, reflexivo, consciente sobre seu agir, o que está implicado no(s) letramento(s).

Esta pesquisa é uma continuação das pesquisas já desenvolvidas por investigar o ensino de língua materna a partir de um documento de nível federativo – Base Nacional Comum Curricular (doravante - BNCC) – que prescreve o trabalho educacional, assim, influencia, diretamente, a prática dos professores.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.10) estabelece “conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. É prevista desde a constituição de 1988 e é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – BRASIL, 1996). O Ministério da Educação (MEC), não reconhece na própria BNCC (BRASIL, 2018) a proposta de currículo, tomando-a como “[...] uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo de mais de 190 mil escolas da Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares” (BRASIL, 2015, s/p). Todavia, Cury, Reis e Zanardi (2018, p.70) afirmam que a Base “é um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola, obviamente”.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as aprendizagens são alcançadas a partir de um conjunto de decisões que definem o currículo em ação. Justamente dessa distância de tudo que se ensina na escola que surge esse termo já clássico no campo do currículo. “Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC” (MACEDO, 2018, p.29). No ensino do componente curricular Língua Portuguesa, caberá a outras instâncias a elaboração de referenciais curriculares que agreguem as especificidades dos estados e municípios – como o que está vigorando no Paraná⁸ –, os quais passam a conduzir a reconstrução dos currículos escolares. A BNCC deve influenciar diretamente na elaboração dos materiais didáticos (livros didáticos, apostilas) destinados à Educação Básica, conduzindo desde a seleção dos objetos didáticos, das ferramentas mediadoras desse processo até as concepções que perpassam as diversas instâncias do ato de ensinar e aprender – entre elas, a concepção do que é letrar nos dias atuais.

A BNCC reitera, dá continuidade e amplia as propostas de documentos anteriores que orientam o ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao conceito de letramento, na Educação Básica. O termo e o conceito já são textualizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997, 1998) e nas Diretrizes Curriculares Educacionais do Paraná

⁸Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2019/lingua_portuguesa_bimestral.pdf.

(DCE – PARANÁ, 2008), cabe, assim, interpretarmos, a partir do contexto sócio histórico que todos esses documentos foram produzidos, em que medida cada um dialoga com os estudos da área de Língua Portuguesa, com as demandas educacionais, com a realidade social.

Algumas pesquisas têm discutido os diferentes conceitos de letramento que subjazem aos documentos oficiais para o ensino na Educação Básica. Fuza (2012) analisou os diferentes conceitos de letramento e letramento digital no Programa Paraná Digital (PARANÁ, 2003) e nas Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais (PARANÁ, 2010), e concluiu que ambos apresentam tendências para um modelo de letramento ideológico e de letramento crítico. Esper (2015) analisou a relação entre os letramentos escolares e cotidianos de alunos do 9º ano pertencentes a Rede Estadual de ensino de Maringá e as propostas apresentadas pela Prova Brasil quanto à avaliação de Língua Portuguesa. Nesse estudo, a pesquisadora analisou também os conceitos de letramento nos documentos oficiais de orientação de Língua Portuguesa, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Uma das conclusões da pesquisadora é que a Prova Brasil segue o modelo autônomo de letramento por se restringir ao textual, muitas vezes, levando em conta apenas frases pouco significativas para compreensão e significação do texto. Esper (2015, p. 134) “com base nesse modelo, o ensino trata os fenômenos e/ou conceitos isolados de qualquer contexto, limitando-o às explicações mecânicas e racionais, muitas vezes, inadequadas à compreensão da realidade como um todo”.

Dado o caráter normativo da BNCC (BRASIL, 2018) acentua-se a relevância de se compreender e discutir as concepções de letramento que estão subjacentes, pois “[...] a diferença na conceituação de letramento resulta em diferentes implicações para a pesquisa e para políticas educacionais” (SOARES, 2010, p.55).

No entanto em um mundo cada vez mais dinâmico, híbrido, digital, que propicia o diálogo de culturas, não basta selecionar, como objeto de análise, o letramento da letra, grafocêntrico, muitas vezes, de maior prestígio pela escola, pois nesse processo de mudanças contemporâneas, observamos os letramentos se expandirem e modificarem, tornando-se multiletramentos e novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos (ROJO; MOURA, 2019).

A seleção desses conceitos justifica-se por sua relevância no documento prescritivo, ou seja, tratam-se de conceitos que fundamentam a Base e que, assim sendo, são “conceitos-chave” para a compreensão da perspectiva de ensino abordada na proposta.

Assim, para compreensão desses conceitos na BNCC (BRASIL, 2018) há perguntas latentes como:

- qual a recorrência explícita do uso do termo “letramento(s)”, de seus derivados e de suas especificações na BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental?
- em qual(is) eixo(s) de ensino da língua o termo “letramento(s)” é utilizado com mais frequência?
- quais os conceitos implícitos relacionados a letramento(s), não textualizados explicitamente na seção referente a etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa?
- como os letramentos, seus derivados e suas especificações são tratados nos indícios metodológicos?

Essas problematizações de pesquisa conduzem para nosso objetivo principal investigar como o referente “letramento(s)”, seus derivados (multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos, etc.) e suas especificações (letramento escolar, letramento digital, letramento crítico, etc.) são propostos na BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, a partir da análise do(s) conceito(s) subjacentes ao documento tanto do ponto de vista teórico quanto dos indícios metodológicos delineados nos objetos de conhecimentos, nas habilidades ligadas aos campos de atuação e nas práticas de linguagem.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- investigar a ocorrência explícita do termo “letramento(s)”, de seus derivados e de suas especificações;
- identificar o privilégio no trato de uma prática languageira (oral, escrita, multissemiótica) nos eixos de ensino e/ou aprendizagem do Componente Língua Portuguesa;
- inferir abordagens implícitas de conceitos relacionados a letramento(s), seus derivados e suas especificações não textualizadas explicitamente na seção referente à etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa.;
- verificar como os letramentos, seus derivados e suas especificações são tratados nos indícios metodológicos.

Para dar conta desses objetivos, organizamos a Dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a fim de justificar nossa pesquisa trazemos um levantamento das pesquisas

realizadas sobre letramento(s), seus derivados e suas especificações, a fim de dar suporte para a realização do estudo. No segundo capítulo expomos a fundamentação teórica que norteia a investigação. Primeiramente, apresentamos definições das Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade) para discutirmos a relação homem, linguagem e trabalho, principalmente, prescrito como discutido por Saujat (2002, 2004), Faïta (2004) e Amigues (2004). Em seguida, trazemos a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2007, 2009; BARROS, 2012; STUTZ, 2014; BARROS; MAFRA, 2016b; LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017) para a compreensão discursiva-textual. Adiante trazemos uma abordagem sócio-histórica do letramento, a fim de trazer para diálogo esse tema. Também expomos três perspectivas de letramento, propostas por Soares (2010): sociocultural/intercultural (HEATH, 1982; STREET, 1984); cognitivista/psicológica (OLSON; ASTINGTON, 1990; GOULART, 2006; DIONISIO, 2007) e pedagógica/educacional (SOARES, 2002, 2004, 2010, 2017; KLEIMAN, 2010).

Ainda nessa parte teórica, a partir da compreensão de muitos pesquisadores de que não é possível assumir o letramento numa perspectiva una e singular, exploramos os conceitos de letramentos múltiplos (ROJO, 2009), multiletramentos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO; MOURO, 2012; ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015), novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ROSA, 2016; VIANNA *et.*, 2016; ROJO 2017a, 2017b) e novos multiletramentos (ROSA, 2016; ROJO 2017b). Na seção “Letramentos e ensino de Língua Portuguesa” discutimos a relação entre esses conceitos e a organização por eixos de ensino, esferas/campos da comunicação, gêneros discursivos/textuais quando didatizados para o ensino da Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa metodologia de pesquisa embasada nos pressupostos da Linguística Aplicada, de cunho crítico (MOITA LOPES, 2006), apresentamos as fases da pesquisas e descrevemos de modo interpretativo o objeto de pesquisa: BNCC – Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), a partir da fundamentação teórico-metodológica para a análise discursiva-textual, sobretudo, do contexto de produção e discursividade (nível organizacional e enunciativo), como exposto por Bronckart (2009).

No quarto capítulo apresentamos os termos encontrados, em relação ao referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações, e analisamos os conceitos subjacentes. Nesse capítulo também investigamos os indícios metodológicos, ou seja, as práticas de linguagem, objetos de conhecimento, habilidades e relacionamos com outros textos que a BNCC dialoga ou responde como PCN (1997, 1998) e DCE (2008).

Feitas essas considerações, convido você, caro leitor/navegador de textos e mídias, a trilhar junto comigo esse caminho de muitas aprendizagens, de autodescobertas, me atrevo a dizer de novos e multiletramentos, se consideramos algumas perspectivas. Assim poderemos juntos discutir às (im)possibilidades do ensino e/ou aprendizagem de Língua Portuguesa.

1. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A noção de pesquisa como busca de solução de problemas está presente em várias definições, mas não é apenas um empreendimento para resolvê-los. A linguística aplicada almeja compreender a realidade, para tanto são feitos estudos como: investigar o saber acumulado sobre determinado tema e examinar abordagens metodológicas significativas do processo de ensino-aprendizagem (PAIVA, 2019)

O tema letramento se constitui de extrema complexidade e divergências no que diz respeito às discussões a ele relacionadas (GONÇALVES, 2018, p. 10).

Desta forma, cada pesquisa, por mais que parta de outras, seguindo o ciclo dialógico que constitui o exercício científico, deve trazer inovações e se propor a discutir o que ainda não foi discutido ou o que ainda não foi consistentemente explicado (GONÇALVES, 2018, p. 10)

1.1. BNCC estado da arte: letramentos

Visando a construir um levantamento das produções científicas (artigos, teses, dissertações) relacionadas ao referente “letramento(s)” e seus derivados (multiletramentos, novos letramentos, novo multiletramentos) e suas especificações (letramento crítico, letramento digital, letramento científico), no que se refere à área de Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018) esse tópico elabora um trabalho denominado de estado da arte. Macedo (1994) comenta que esse tipo de pesquisa também é, comumente, denominada de revisão bibliográfica ou revisão de literatura.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Dessa forma, nessa seção o objetivo é verificar o que já foi produzido sobre o tema em base de dados para compreendermos em que contexto esta dissertação se inscreve, quais as possibilidades de investigação, quais conceitos estão sendo analisados pelos pesquisadores e quais, ainda, são pouco estudados no campo dos estudos dos letramentos.

Para melhor visualizarmos o levantamento sobre os estudos realizados sobre a BNCC, organizamo-los em uma tabela contendo as palavras-chave de busca, as bases de dados consultadas, os periódicos nos quais constam o texto identificado, os títulos das obras e suas referências (autor/ano). Os termos não encontrados foram marcados com um “x”.

Quadro 1 – BNCC: estado da arte em relação ao(s) letramento(s)

Palavras-chave	Base de dados	Revista	Título do artigo	Autor/Ano
“letramento AND Base Nacional Comum Curricular”	Portal de Periódicos da Capes/MEC	<i>Domínios de Lingu@gem</i>	<i>Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico</i>	(RIBAS, 2018)
“Base Nacional Comum Curricular (no título, é exato) AND Língua Portuguesa (Qualquer contém)”	Portal de Periódicos da Capes/MEC	<i>Cadernos de Estudos Lingüísticos</i>	<i>A base nacional comum curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no ensino fundamental anos iniciais</i>	(ROBRIGUES; SÁ, 2018)

“BNCC AND letramento”	Portal de Periódicos da Capes/MEC	x	x	x
“BNCC AND letramento”	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC	<i>Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)</i>	<i>Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC</i>	(PERTUZATTI, 2017)
Base Nacional Comum Curricular AND Letramento	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	x	x	x
“letramento AND BNCC”	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	x	x	x
“letramento BNCC”	Google Acadêmico	<i>Motrivivência</i>	<i>Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física</i>	(DICKMANN; PERTUZATTI, 2016)
“letramento BNCC”	Google Acadêmico	<i>Revista Ensaio UFS</i>	<i>BNCC – Do letramento matemático à equidade e igualdade, possíveis significações produzidas</i>	(PEREIRA, 2017)
“letramento BNCC”	Google Acadêmico	<i>Revista Valore</i>	<i>Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica</i>	(BRANCO et al., 2018)
“letramento BNCC”	Google Acadêmico Scientific Electronic Library Online (SciELO)	<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	<i>Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	(PERTUZATTI; DICKMANN, 2019)
“letramento BNCC”	Google Acadêmico	<i>Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM: TCC 2018</i>	<i>Alfabetização e letramento: Diretrizes Nacionais Norteadoras a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	(CHICONE, 2018)
“Base nacional comum curricular multiletramentos”	Google Acadêmico	<i>Revista do SELL</i>	<i>A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos</i>	(SOARES; ROSA, 2018)

“BNCC multiletramentos”	Google Acadêmico	<i>Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação</i>	<i>A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias</i>	(FRANCISCO, 2018)
BNCC AND LETRAMENTO	ResearchGate	<i>REnCiMa</i>	<i>O desenvolvimento do letramento estatístico pelos livros didáticos e a base nacional comum curricular</i>	(JÚNIOR; VELASQUE, 2018)
Base Nacional Comum Curricular AND Letramento	<i>Academia</i>	x	x	x
BNCC AND letramento	<i>Academia</i>	x	x	x

Fonte: Elaborado pela autora.

Para apresentar os estudos encontrados durante o levantamento do estado da arte sobre a BNCC, optamos por simultaneamente descrever a forma como as buscas foram realizadas, a fim de melhor caracterizarmos a quantidade de estudos e ocorrências das principais categorias e palavras-chaves em bases de dados.

Nossa primeira busca deu-se no Portal de Periódicos da Capes/MEC, pelo assunto: “letramento AND Base Nacional Comum Curricular”, sem delimitação de data inicial e final. Obtivemos somente um resultado, um artigo publicado na revista *Domínios de Linguagem*, de 01 de setembro de 2018, cujo título é: “Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do letramento crítico”, (RIBAS, 2018). Observamos que o texto toma a Base como objeto de estudo. Diferentemente de nós, a autora focaliza o ensino de uma língua estrangeira. A fundamentação teórica é com base nos estudos sobre letramento crítico, trabalhos de pesquisadores da área de Educação e da Linguística Aplicada. Ribas (2018) não objetiva problematizar a questão do(s) letramento(s) e suas especificações, mas sim, por meio de um recurso metodológico, o software de análise lexical *AntConc*, para buscar conceitos de indivíduo e sociedade atrelados aos processos de ensinar e aprender a língua inglesa no referido documento. Usa a fundamentação teórica do letramento crítico para argumentar como ele pode ser empregado de forma a ressignificar as concepções depreendidas na BNCC.

Em outra busca colocamos o termo mais geral: “Base Nacional Comum Curricular (no título, é exato) AND Língua Portuguesa (Qualquer contém, significa que é mencionado em qualquer lugar do texto “Língua Portuguesa”)”, e obtivemos apenas um resultado: “A base nacional comum curricular brasileira e o lugar da fonética e da fonologia no Ensino

Fundamental anos iniciais”, um artigo que defende a necessidade de maior visibilidade para uma das dimensões da língua materna, a fonética e fonologia (RODRIGUES; SÁ, 2018), no *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, que entretanto não aborda o tema de forma objetiva. Também buscamos no portal pela sigla “BNCC AND letramento” e, não obtivemos nenhum resultado, o mesmo tendo ocorrido com os novos e multiletramentos.

Esse pequeno quantitativo não representa a produção já elaborada em relação ao documento, no que se refere ao(s) letramento(s) e seus derivados, multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos, nem de suas especificações: letramento crítico, letramento científico. Devido aos poucos resultados obtidos, no portal de periódicos da Capes/MEC, recorreremos à outra plataforma, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros desde 1987⁹. Nele tivemos acesso à divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos. Buscamos pelo termo “BNCC AND letramento”, sem restrição de data nem busca específica pelo título, tendo em vista que o suporte não permite esta função. Filtramos pelas áreas do conhecimento: letras, educação, Língua Portuguesa e ensino. Obtivemos 10 resultados, dos quais apenas um contém os dois termos no título, trata-se de uma dissertação de mestrado da Universidade Comunitária da Região de Chapecó, em um programa de educação: *Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC* (PERTUZATTI, 2017), o qual busca pontos convergentes e divergentes que normatizam a práxis educativa, bem como tenciona a definição e os conceitos que esses documentos declaram sobre a alfabetização e o letramento. Toma como objeto de análise a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e o mais recente documento proposto pelo Ministério da Educação, a BNCC, segunda, e terceira versão, na época da busca ainda estava em fase de aprovação. O foco da autora são os três anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecido também como primeiro ciclo. A pesquisa segue a metodologia de uma análise documental com análise de conteúdo. O texto é organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo faz uma releitura da história da educação; no segundo capítulo, para dar sustentabilidade aos pressupostos da pesquisa, são apresentadas fundamentações teóricas em relação aos seguintes eixos: escola; políticas educacionais; alfabetização e letramento. O terceiro capítulo apresenta os procedimentos de pesquisa. Já no Capítulo quatro é elaborada uma leitura atenta dos

⁹Informação disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/periodicos/3571-como-funciona-o-banco-de-teses>.

documentos. Nesse momento as descrições que cada documento apresenta sobre o processo de alfabetização e letramento são classificadas em tabelas individuais, e na sequência, consta uma tabela comportando os elementos relevantes encontrados nos cinco documentos, desenhando uma síntese. Esse quadro permite que, no Capítulo cinco, Pertuzatti (2017) trace uma leitura descritiva dos pontos convergentes e divergentes encontrados nos documentos durante a pesquisa.

Fizemos um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa¹⁰. Buscamos por *Base Nacional Comum Curricular AND Letramento* e * BNCC AND letramento*, filtramos por título, como não tivemos nenhum resultado em ambas as pesquisas; investigamos em todos os campos, sem especificar o título, percebemos que ao fazer isso muitos dos resultados são pesquisas que não tomam a BNCC como objeto de análise, mas sim como uma justificativa de pesquisa. Um dos trabalhos, por exemplo, é uma dissertação intitulada: “A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de Língua Portuguesa do ensino fundamental e sua relação com os multiletramentos” (SILVA, 2018), a qual investiga os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) para o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos novos e multiletramentos. Para tanto, a autora seleciona como *corpus* a coleção Projeto Teláris (Ensino Fundamental Anos Finais), aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017. A estudiosa utiliza-se de informações de documentos oficiais, como o PNLD, os PCN, a BNCC e as reflexões de pesquisadores e teóricos para responder a seguinte pergunta: As características próprias do ambiente digital estão presentes nos OEDs? Sendo assim, da mesma forma que a nossa pesquisa ela visa a fazer um embate entre as prescrições oficiais e os encaminhamentos metodológicos, a fim de verificar se há um diálogo. “Nossas análises sugerem que os OEDs do PNLD 2017 não são recursos tipicamente digitais, surgidos apenas após o advento das novas tecnologias, assim como não estimulam o trabalho com os multi e novos letramentos necessários na utilização dessas mídias” (SILVA, 2018, p.9).

Optamos então por buscar somente o termo vinculado à Base e encontramos apenas um resultado que possa interessar à nossa discussão: “A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)” (TRICHES, 2018). A pesquisa discute o contexto de produção do documento, bem como

¹⁰ Informações disponíveis em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>.

o processo alfabetizador da criança. Esses resultados demonstram a necessidade de pesquisas voltadas, especificamente, para os letramentos na BNCC.

Também fizemos um levantamento na plataforma “Google Acadêmico”, na qual, a partir de uma busca avançada para encontrar artigos, selecionamos a opção “com todas as palavras” e inserimos os termos: “letramento BNCC”, marcamos a opção no “título do artigo” e não restringimos a data. Obtivemos 5 resultados. O primeiro artigo, de 2016, é do periódico *Motrivivência*, intitulado: “Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física”, (DICKMANN; PERTUZATTI, 2016). O texto discute a noção de alfabetização e “letramento corporal”, no componente curricular Educação Física como parte da “Área das Linguagens”. Assim, a partir de uma perspectiva histórica, os autores buscam relacionar a cultura corporal como Política do corpo e seus conteúdos/linguagens e suas relações à alfabetização e ao letramento nas séries iniciais da Educação Física. O outro resultado também não investiga o(s) conceito(s) de letramento(s) relacionado(s) a área de Língua Portuguesa, fato que podemos observar já pelo título: “BNCC – Do letramento matemático à equidade e igualdade, possíveis significações produzidas” (PEREIRA, 2017), publicado na revista *Ensaio UFS*, que tece uma análise documental com base nas teorias do círculo bakhtiniano, em torno das possíveis significações produzidas pela utilização dos termos “letramento matemático”, “equidade” e “igualdade”.

O terceiro é um artigo publicado na *Revista Valore*, de autoria de Branco *et al.* (2018), intitulado “Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica”, o qual, entre outras coisas, investiga, por meio de revisão bibliográfica, definições acerca da Alfabetização Científica e do Letramento Científico, estabelecendo comparações entre eles e, em outro momento, analisa como esses conceitos são abordados na Base Nacional Comum Curricular, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Dessa forma, a pesquisa discute como a BNCC traz o conceito de letramento científico de forma pontual. Não relacionando a interdependência deles com os outros conceitos derivados (letrar, letrando, letramentos, multiletramentos, etc.) e suas especificações (letramento digital, letramento crítico), de forma a tomar o letramento como um conceito guarda-chuva (cf. PEREIRA, 2016, p. 64).

O quarto artigo, “Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, de Pertuzatti e Dickmann (2019), do campo das políticas públicas educacionais, publicado no periódico *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Nele os autores fazem uma análise conteudística

e documental comparativa sobre as convergências e divergências das indicações e conceitos para o processo de alfabetização e letramento nas leis que regem o Ensino Fundamental, séries iniciais. Os documentos analisados foram: a LDB (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), segunda versão preliminar da BNCC e a versão final da BNCC (BRASIL, 2018). A pesquisa discute, principalmente, como os documentos representam o referente “alfabetização” a partir de teorias pedagógicas distintas. Também comenta como o conceito de leitura e escrita aparece com diferentes acepções nos documentos. Quanto às divergências entre as prescrições, “o letramento não aparece em todos os documentos e, quando aparece, não há identidade conceitual e de intencionalidade” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p.14).

Cabe pontuar que esse artigo foi o único encontrado na plataforma “Scientific Electronic Library Online” (SciELO), descrita por Paiva (2019) como um espaço que reúne inúmeras coleções de periódicos de acesso livre e público. As palavras-chave buscadas são as já mencionadas: “BNCC AND letramento” e “Base Nacional Comum Curricular AND letramento”.

O quinto é um resumo de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de Pedagogia, intitulado “Alfabetização e letramento: Diretrizes Nacionais Norteadoras a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, de Chicone (2018), publicado na *Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM: TCC 2018*¹¹, pertencente à Faculdade de Americana. A pesquisa investiga os anos iniciais do Ensino Fundamental, realiza uma revisão bibliográfica dos principais autores que trazem mudanças e novos conceitos em relação à alfabetização e letramento, fazendo uma comparação antes e após a década de 1980. O estudo possui uma fase documental de análise dos PCN e da BNCC no que se refere ao processo de alfabetização e letramento, a fim de direcionar práticas pedagógicas a serem seguidas por pedagogos (CHIOCONI, 2018).

Buscamos no “Google acadêmico”, pelo termo: “Base nacional comum curricular multiletramentos”, solicitando que todas as palavras buscadas estivessem no título, sem restrição de data. Encontramos um texto de 2018, publicado na *Revista do SELL*, na área da Linguística Aplicada, cujo título é “A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos” (SOARES; ROSA, 2018). As autoras analisam questões relativas aos multiletramentos e tecnologias digitais no Ensino Fundamental anos finais, no Componente Língua Portuguesa. Primeiramente, elas elaboram uma revisão

¹¹ Disponível em: <http://faculdadedeamericana.com.br/revista/index.php/TCC/article/view/438>.

teórica em relação ao tema analisado: letramentos e multiletramentos. Em seguida, elas realizam um levantamento das ocorrências textuais relativas aos multiletramentos e tecnologias digitais, na proposta da BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa, para assim desenvolverem a geração dos dados e análise dos excertos e discutirem como esses temas (Letramento(s), Multiletramentos e cultura digital, por exemplo) são abordados.

Também realizamos a busca com o termo: “BNCC multiletramentos”, com todas as palavras no título, sem restrição de data. O resultado foi um artigo fruto dos Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, de setembro de 2018, realizado em Recife, cujo título é “A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias”, de Francisco (2018). O texto inicia argumentando que o documento está organizado em dois fundamentos pedagógicos: “desenvolvimento de competências e promoção da educação integral para todos os alunos” (FRANCISCO, 2018, p. 2). O autor, a partir de uma pesquisa bibliográfica, analisa trechos da BNCC, anos finais, no que se refere ao letramento, letramentos múltiplos, dando maior ênfase aos multiletramentos. Assim, ele verifica como o documento apresenta tais conceitos para o ensino da linguagem, criação de novas habilidades e valores culturais junto aos alunos. Traz como conclusão uma tentativa de argumentar a necessidade do emprego de práticas multiletradas na escola, para os alunos se tornarem: “cidadãos dotados de habilidades que consigam abordar tanto as questões semióticas de trabalho com a linguagem quanto as questões culturais provenientes do emprego de diversas semioses, necessárias à comunicação das futuras gerações” (FRANCISCO, 2018, p.1).

Outra forma de realizar a pesquisa é buscar o termo “Base nacional comum curricular letramentos”, com todas as palavras, e “Língua Portuguesa”, com a frase exata; nessa plataforma, Google Acadêmico, na opção onde minhas palavras ocorrem marcar: em qualquer lugar do artigo, e não restringir data. Nessa pesquisa encontramos uma coletânea de textos que tomam o Componente Língua Portuguesa, da BNCC (BRASIL, 2018) como objeto de análise, à luz dos pressupostos da LA (RIBEIRO; NASCIMENTO, 2018)¹².

Um texto dessa coletânea, de Pereira (2018, p. 44), traz explicitamente questões relacionadas ao conceito de letramento.

Há diferenças entre alfabetização e letramento que foram comentadas resumidamente no texto [da Base]. Alfabetização é decifrar códigos e letramento está ligado à relação com a leitura que a pessoa tem. Muitas crianças são letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, pois têm contato com materiais de gêneros diversos desde pequeninas.

¹² Disponível em: https://ppling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf#page=62.

A autora afirma que o documento tece comentários em relação a algumas diferenças conceituais entre os termos “alfabetização” e “letramento”. A interpretação do conceito de letramento parece-nos um pouco problemática ao considerar apenas um eixo, a leitura.

Outro texto da coletânea, de Ferreira (2018) aponta os eixos para o ensino de Língua Portuguesa. A autora usa fragmentos para descrever esses eixos, neles notamos a recorrência do termo “amplia” tanto no eixo de leitura/escuta quanto no eixo de escrita.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação e é nelas que se *amplia o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente*. O Eixo da Produção de Textos diz respeito às práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e/ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Nelas se *ampliam o letramento pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais* (FERREIRA, 2018, p.64).

A pesquisadora descreve, com base no documento, que no Eixo de leitura é a progressiva incorporação de estratégias em textos de nível de complexidade crescente que poderá ampliar o letramento, já no da Escrita é também pela progressiva incorporação, mas agora de estratégias/metodologias voltadas para a produção de diferentes gêneros textuais. Em ambos os eixos, a expressão “progressiva incorporação” denota um sentido processual, desenvolvimental.

Outra coletânea encontrada na busca é a publicada pela *Revista de Estudos de Cultura*, a qual visa a congregar pesquisadores das grandes áreas de Ciências Humanas, de Ciências Sociais e Aplicadas e de Letras, Linguística e Artes, para que, numa relação recíproca e não hierárquica de trocas e empréstimos, possam romper-se as limitações disciplinares para discutir o texto da BNCC.

Os pesquisadores Stieg e Alcântara (2017), no texto “O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)” asseguram:

seguidamente, o texto da Base faz referência ao letramento como a participação efetiva nas diferentes situações sociais permeadas pela linguagem escrita, todavia fazendo alusão aos textos constituídos por modalidades diversas (multimodais) e, assim, presumivelmente que englobam semioticamente as diferentes linguagens (STIEG; ALCÂNTARA, 2017, p.22).

Essa interpretação dos estudiosos nos deixa claro dois posicionamentos: 1) letramento como prática social perpassado pela linguagem escrita e 2) os textos são multissemióticos/multimodais¹³, pois refratam e refretem o social¹⁴.

Pesquisamos em outras bases de dados, como a *ResearchGate*, considerada uma rede social voltada a pesquisadores, uma das maiores neste campo. Tem como objetivo a colaboração, o desenvolvimento científico e a conexão entre pesquisadores em torno do mundo¹⁵. Procuramos pelo termo: *BNCC AND LETRAMENTO* e encontramos seis resultados, dos quais apenas um ainda não foi mencionado, ou seja, os outros já foram encontrados em outras plataformas. O artigo não é da área das linguagens, nem de Língua Portuguesa. Tem por título: “O desenvolvimento do letramento estatístico pelos livros didáticos e a base nacional comum curricular”, de Santos, Júnior e Velasque (2018), publicado no periódico: *REnCiMa*. O texto analisa três coleções de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com maior distribuição no país para comparar a abordagem desenvolvida pelos livros didáticos e às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no desenvolvimento do Letramento Estatístico, por meio dos conteúdos de Estatística e Probabilidade. Nesta rede, pesquisamos também pelo termo multiletramentos associado à BNCC ou ao nome por extenso, Base Nacional Comum Curricular, e não obtivemos nenhum resultado.

Também investigamos a *Academia: Accelerating the World's Research* – acelerando pesquisas no mundo, na qual podemos nos conectar com os leitores dos nossos artigos, descobrir quem está citando o nosso trabalho entre outras coisas. Tentamos filtrar por *BNCC AND letramento* e *Base Nacional Comum Curricular AND letramento*, no título, mas não encontramos essa opção. Dessa forma, filtramos esses termos no texto completo (in the full-text). Encontramos sessenta títulos a partir do termo *Base Nacional Comum Curricular AND letramento*, todos já mencionados nesta pesquisa. Também pesquisamos pela sigla *BNCC AND letramento*, obtivemos cinquenta e quatro resultados, dos quais nenhum daqueles que eram relativos ao(s) letramento(s) e seu(s) derivado(s) ainda não havia sido mencionado. Nessa busca encontramos textos de áreas específicas: geografia, história, filosofia, educação física entre outros, como o artigo de Santos (2019), na Revista *Outros Tempos*, intitulado “O ensino

¹³ Para Rojo e Barbosa (2015, p. 108), “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signo ou símbolos (semiose) em sua composição”.

¹⁴ Os conceitos de refração e reflexão dos textos ou da palavra pelo contexto histórico e social deriva de Bakhtin (1992). Para Scorsolini-Comin e Santos (2010, p.751) esse contexto “[...] transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos, que refletem e refratam a realidade que a produziu”.

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://www.researchgate.net/>.

de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC”, o qual tem como objetivo defender a tese da importância do ensino de História Antiga no currículo, categoria não contemplada suficientemente pela BNCC, como argumenta o autor. Também nos deparamos com alguns textos na área de políticas públicas que visam a discutir a proposta da Base, a partir de um marco temporal, como é o caso do artigo: “A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015”, de Silva, Neto e Vicente (2015), no qual os autores fazem uma retomada desde a Constituição Federal de 1988, localizando os principais marcos de elaboração de propostas curriculares nacionais, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) entre outros.

Em Ribas (2018), o foco é um letramento específico, o letramento crítico, no contexto da BNCC (BRASIL, 2018). Todavia, o trabalho não problematiza, nem analisa os outros conceitos de letramento subjacentes ao documento. O trabalho elabora um discurso em prol do letramento crítico, a fim de sugeri-lo para a análise de conceitos que podem ser depreendidos do documento. É uma das poucas produções, na área da Linguística Aplicada, que pudemos observar nesse levantamento e refere-se ao ensino de língua estrangeira.

Os trabalhos de Pertuzatti (2017), Pertuzatti e Dickmann (2019) são pertinentes para a discussão do(s) conceito(s) de letramento(s) na BNCC, versão final, (BRASIL, 2018), foco desta dissertação, uma vez que constroem uma visão comparativa entre documentos precedentes: LDB (BRASIL, 1996); DCN (2010); PNE (2014) e BNCC (primeira e segunda versão, ambas versões preliminares). As versões da Base foram construídas em momentos distintos da política nacional, “[...] passando da participação popular, na primeira versão, e se fechando para uma versão restrita a universidades e profissionais indicados, na última versão” (PERTUZATTI; DICKMANN, 2019, p.11). No trabalho de Pertuzatti (2017), Pertuzatti e Dickmann (2019), a espinha dorsal que mobiliza os conceitos sobre alfabetização e letramento, dando suporte referencial para a pesquisa, é a Pedagogia Freiriana e também os conceitos da estudiosa Magda Soares. Uma problemática em relação às pesquisas é que ambas analisam somente o termo “letramento” por uma única perspectiva: a pedagógica/educacional¹⁶. Além de não ampliar para especificações e derivações do termo. Dessa forma, essas outras possibilidades de pesquisa instigaram o desenvolvimento deste trabalho.

Triches (2018), Pereira (2017), Chicone (2018), Dickmann e Pertuzatti (2016) investigam aspectos relacionados ao letramento e a BNCC pelo viés da educação. Assim,

¹⁶ Ver Subseção 2.3.2. Perspectiva pedagógica/educacional de letramento.

verificamos uma supremacia de pesquisas nessa área o que pode gerar um processo de enviesamento durante a interpretação do documento em possíveis materiais didáticos e formação de professores tendo em vista o conceito e a perspectiva de letramento a ser estudada/adotada.

Também constatamos maior índice de pesquisas que relacionam o conceito de letramento na Base em outras áreas, principalmente na educação como nas pesquisas já citadas, mas também em educação física (DICKMANN; PERTUZATTI, 2016), matemática (PEREIRA, 2017; SANTOS, JÚNIOR, VELASQUE, 2018) e ciência (BRANCO *et al.* (2018). Dos 5 resultados descritos, na plataforma “Google Acadêmico”, nenhum é da área de Língua Portuguesa.

Em uma busca, no Google ou Google Acadêmico pelo termo “BNCC” ou “Base Nacional Comum Curricular” ou em qualquer outra base de dados que não se especifique o local do termo, como no título, por exemplo. A quantidade de resultados de trabalhos é muito maior. Notamos um movimento de usar a Base como justificativa para a pesquisa ou como umas das fases da pesquisa, atividade que ocorre com documentos oficiais de forma geral, como no trabalho de Silva (2018).

Com o levantamento encontramos textos que analisam o ensino de Língua Portuguesa e abordam, indiretamente, a relação entre a Base e o conceito de letramento (RIBEIRO; NASCIMENTO, 2018; PEREIRA, 2018; FERREIRA, 2018 STIEG; ALCÂNTARA, 2017). Notamos que todos esses trabalhos usam o conceito no singular: letramento e não discutem as diversas acepções que o termo pode adquirir. Já os estudos de Francisco (2018), Soares e Rosa (2018) focam os conceitos de letramento, letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos. Em ambas pesquisas, o foco é como os multiletramentos são textualizados no componente de Língua Portuguesa da Base.

Portanto, em nenhuma das pesquisas mencionadas, anteriormente, explorou-se diferentes concepções de letramento que estão subjacentes no texto prescritivo da Base. Ao considerarmos o que discute Soares (2010), que são diferentes conceitos de uma mesma palavra – letramento – dependendo do posto de vista que se assuma, optamos nesta dissertação por discutir letramento seguindo os diferentes pontos de vistas sob os quais letramento tem sido considerado, conforme reconhece Soares (2010): letramento de um ponto de vista antropológico, letramento em um ponto de vista psicológico e letramento em uma perspectiva educacional pedagógica. Além disso, olharemos o referente “letramento” como um conceito guarda-chuva, ou seja, que abre possibilidades conceituais, que deriva termos (cf. PEREIRA, 2016). Nesse sentido, diferente de outras pesquisas que visam a diferenciar alfabetização de

letramento, objetivamos verificar quais termos estão prescritos na Base, na Introdução, na Estrutura da BNCC, e no Componente Língua Portuguesa, a fim de analisar quais os conceitos subjacentes a esses termos. Assim, partimos do letramento, no singular, acadêmico, escolarizado; para letramentoS, no plural, até os conceitos mais recentes de novos letramentos e novos multiletramentos.

Também há poucos trabalhos científicos publicados e nenhuma dissertação ou tese localizada pela pesquisa no campo da Linguística Aplicada que abarque os recentes conceitos discutidos por especialistas derivados de letramento(s) como: multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos e sua relação com a Base. Muito se justifica pelo pouco tempo transcorrido desde a homologação da Base.

Os dados foram buscados no período de dezembro de 2018 a agosto de 2019 e se referem apenas a bases de dados. Os outros trabalhos resultantes de livros, citaremos e comentaremos na fundamentação teórica. Portanto, nessa seção trouxemos um estudo de revisão de literatura, ou estado da arte, sobre o referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações para dimensionar e realizar um levantamento das pesquisas que tomam esse referente no contexto da BNCC como objeto de análise.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O meio social é o lugar da grande corrente discursiva na qual emergimos como seres humanos, portanto como seres de discurso, no incomensurável diálogo que atravessa os tempos. Nesse meio é que realizamos a importante atividade que nos distingue das outras espécies: o trabalho, com a qual transformamos o mundo e, ao mesmo tempo, nos transformamos, investindo não apenas o gesto físico ou a atividade mental, mas, sobretudo, o conjunto do que somos – nossa história, nossos valores, nossas emoções e volições (ALVES, 2013, p. 17).

Não há prática sem sentido, assim como não há sentido fora da prática. Nos contextos da prática humana, a linguagem (palavras, letramento, textos) dá sentido aos contextos e, dialeticamente, contextos dão sentido à linguagem. Portanto, não há leitura ou escrita em qualquer sentido significativo de cada termo fora das práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.2, tradução nossa)¹⁷.

¹⁷There is no practice without meaning, just as there is no meaning outside of practice. Within contexts of human practice, language (words, literacy, texts) gives meaning to contexts and, dialectically, contexts give meaning to language. Hence, there is no reading or writing in any meaningful sense of each term outside social practices (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.2).

2.1. TRABALHO E PRESCRIÇÕES

As citações que estão na epígrafe desse segundo capítulo contextualizam os três principais eixos, que discutimos na fundamentação teórica, a saber: 1) a relação homem, linguagem e trabalho; 2) a diferenciação entre perspectivas de alfabetização e letramento, e 3) a retomada acadêmica e histórica dos letramentos no ensino de Língua Portuguesa. O objetivo é visibilizar conceitos subjacentes a esses tópicos para instrumentalizar a análise textual-discursiva desenvolvida no capítulo 4.

Para tanto, apresentamos alguns aportes teóricos de duas ciências do trabalho, a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002; SCHWARTZ, 2002) e a Clínica da Atividade (FAÏTA, 2002; CLOT, 2006, 2010). Tais perspectivas são muito utilizadas por pesquisadores do ISD, disciplina que também fundamenta nossa pesquisa e esse tópico (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2009; BARRICELLI, 2013). A conjugação dessas linhas teóricas é possível, já que ambas se apoiam nos princípios fundadores do Interacionismo Social (VYGOTSKY, 2008), partindo, assim, de um quadro conceitual comum. Nessa parte do estudo, também expomos os níveis do trabalho educacional¹⁸ e o processo de transposição didática com o objetivo de contextualizar os atores, ferramentas/instrumentos e os objetos envolvidos nessa atividade. Em seguida, discorreremos sobre nosso objeto de análise: a linguagem sobre o trabalho educacional prescrito, a partir das dimensões do trabalho (CLOT, 2006; MACHADO, 2009). Por fim, nos detemos na relação entre trabalho educacional e textos prescritos com o propósito de distinguir os diferentes tipos e dialogar em relação ao nosso objeto de análise, um documento oficial: BNCC – Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Finalmente, procuramos articular as ideias expostas em uma síntese.

2.1.1. Ciências do trabalho

O conceito de trabalho que nos filiamos se difere de “missão”, “sacerdócio”, assim a atividade educacional, aqui, é vista de uma perspectiva profissional (MACHADO, 2009).

¹⁸ O termo “trabalho educacional” ou “atividade educacional”, muitas vezes, pode ser visto como sinônimo de: “trabalho do professor/ trabalho docente” ou “atividade do professor”. Todavia, entendemos que os termos não se restringem apenas a um dos elementos da tríade, o professor (SCHNEUWLY, 2002). Quanto a diferenciação entre atividade educacional e trabalho educacional. Segundo Barricelli (2013, p.38, grifo nosso) “[...] podemos inferir que *o trabalho educacional*, como todo trabalho, envolve os trabalhadores-professores, as prescrições, o ambiente onde o trabalho se concretiza (escola) e envolve diretamente um ‘outro’, representado pelos alunos e, também, pelas famílias, além da hierarquia como direção, coordenação e outros”. Já a atividade é vista como “intervenções realizadas de forma coletiva” (LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017, p.1239). Ambas concepções para nós parecem dialogar.

Também vai contra aqueles que consideram o ensino como um enigma (LOUSADA; MACHADO, 2013). Para tanto nos filiamos a conceitos de algumas das ciências do trabalho, mais especificamente pesquisas desenvolvidas por linguistas, ergonomistas, psicólogos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002; SCHWARTZ, 2002; MACHADO, 2009) e psicólogos da Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010), os quais defendem a importância de:

compreender como se dá o funcionamento dos processos, como estes se tornam *in concreto* instrumentos de eficácia econômica, compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida, as maneiras de conceber a vida social, tudo isso somente poderia ser realizado por meio de uma aproximação, ou de uma sintonia com esses espaços de trabalho, cujas fronteiras jamais poderemos fixar com exatidão (SCHWARTZ, 2002, p. 113).

É a partir da aproximação com os espaços de trabalho que se pode dialogar a respeito do que é saudável ou não, das possibilidades de melhoria nas condições desse exercício, de investigar práticas que tiveram êxito e em quais condições. É justamente por tratar o trabalho como espaço da vida humana (SCHWARTZ, 2002) que os estudos dessas ciências do trabalho ganharam visibilidade.

De acordo com Machado (2009), “[...] não poderíamos considerar as atividades intelectuais e, em particular, as de ensino como tendo direito de se serem chamadas de *trabalho*, uma vez que não há nelas um objeto material que seja transformado ou consumido”. No entanto, a partir de uma reflexão em relação às mudanças socioeconômicas e tecnológicas que podem fazer desaparecer o trabalho braçal, Machado (2009) pondera que em seu lugar pouco a pouco o que podemos chamar de trabalho intelectual, em sentido amplo, vem ganhando espaço. Para Corrêa (2016, p. 10), as concepções defendidas pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade “[...] só passaram a ser discutidas em função de mudanças históricas as quais levaram a considerar o trabalho intelectual, que não resulta em bens materiais – como o do professor –, como fonte de estudo (surgimento da “prestação de serviços”)”. Esse trabalho intelectual ainda hoje não é visto como trabalho, por conta de uma lógica neoliberal, que dá muito valor ao produto, assim, algumas profissões como a dos professores sofrem de desvalorização social (BARRICELLI, 2013; CORRÊA, 2016).

A Ergonomia da Atividade tem preocupação teórica com o trabalho do professor. “A palavra ergonomia é composta por *ergon*, que significa obra/trabalho, e por *nomos* que designa lei/regra, correspondendo, do ponto de vista etimológico, à ‘ciência do trabalho’” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.86). Essa disciplina tem como objetivo pesquisar o homem em situação de

trabalho, estudando as condições e os resultados do trabalho, a fim compreender e transformar a atividade (BARRICELLI, 2013).

Para Barricelli (2013, p. 23-35), a ergonomia tem como missão: “uma melhor adaptação do trabalho ao homem, almejando um duplo objetivo: assegurar a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento dos trabalhadores, considerando a qualidade, a confiabilidade e a eficácia de sua atividade de trabalho”. Assim, a ergonomia de linha francesa se difere de outras correntes que buscam “adaptar o homem ao trabalho” (SILVA, 2015).

Quanto ao agir complexo do docente, Amigues (2004) defende que o trabalho do professor não pode ser visto como, unicamente, o trabalho de ensino. Outras dimensões são, assim, consideradas como: organização do ambiente de trabalho coletivo; efetivação da prescrição; prescrição de tarefas para si (autoprescrição) e também para os alunos; e projeção de acontecimentos em função dos avanços realizados (AMIGUES, 2004).

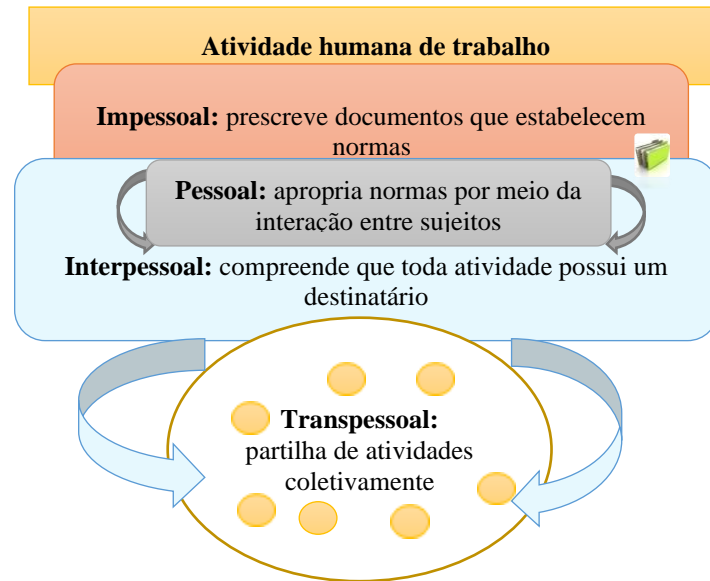
Já a Clínica da Atividade tem por objetivo o estudo da atividade humana em situação de trabalho. A Psicologia do trabalho, assim também denominada, tem uma dupla finalidade:

[...] teórica, que visa a constituir um corpo de conhecimento sobre a atividade humana em situação de trabalho; e prático, que visa à expansão de seus conhecimentos voltados para a solução de problemas encontrados nos diversos campos de intervenção, como seleção de pessoal, formação, gestão de pessoal, avaliação, saúde, organização do trabalho e outros (BARRICELLI, 2013, p. 35).

Sendo assim, essa perspectiva busca a teoricamente investigar a situação de trabalho, a partir de estudos de campo, não desenvolvidos em laboratórios. Em nível prático objetiva transformar a prática de trabalho, a fim de gerar conscientização em relação ao poder dos coletivos de trabalho sobre o meio e sobre si (CLOT, 2006, 2010). Além disso, na finalidade teórica e prática considera indissociável a atividade de trabalho e a atividade de linguagem, já que, por ser “expediente simbólico do pensamento e da ação, seu uso está vinculado, de modo indissociável, às atividades humanas em todos os campos” (FAÏTA, 2002, p. 47). Ademais, essa disciplina “compreende os conflitos, impasses, regras e impedimentos da atividade de trabalho para gerar um desenvolvimento da consciência e posteriormente uma transformação no meio que constitui” (SILVA, 2015, p.80).

Outra contribuição trazida por Clot (2008) é a distinção que se estabelece entre o *métier* e o coletivo de trabalho, sendo que *métier* pode ser compreendido como uma arquitetura entre quatro dimensões: pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal. Assim, “a atividade humana, especialmente a atividade de trabalho, é dotada de ao menos quatro dimensões indissolúvelmente ligadas” (LIMA, 2016, p.34), as quais sistematizamos na figura a seguir:

Figura 1 – As quatro dimensões da atividade humana de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora com base em Lima (2016, p. 33).

Observamos que a atividade humana de trabalho envolve escolhas permanentes, assim, essa atividade é conflituosa, pois exige diálogos com um outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições entre outros (MACHADO; BRONCKART, 2009). O trabalhador guia-se por [...] “objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromissos com as prescrições, com a situação específica em que encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 37).

Machado e Bronckart (2009, p.37, grifos dos autores), com base na noção de trabalho ou de atividade de trabalho, e ao lado de autores como Clot (1999), Saujat (2002), Amigues (2004), apresentam a seguintes características:

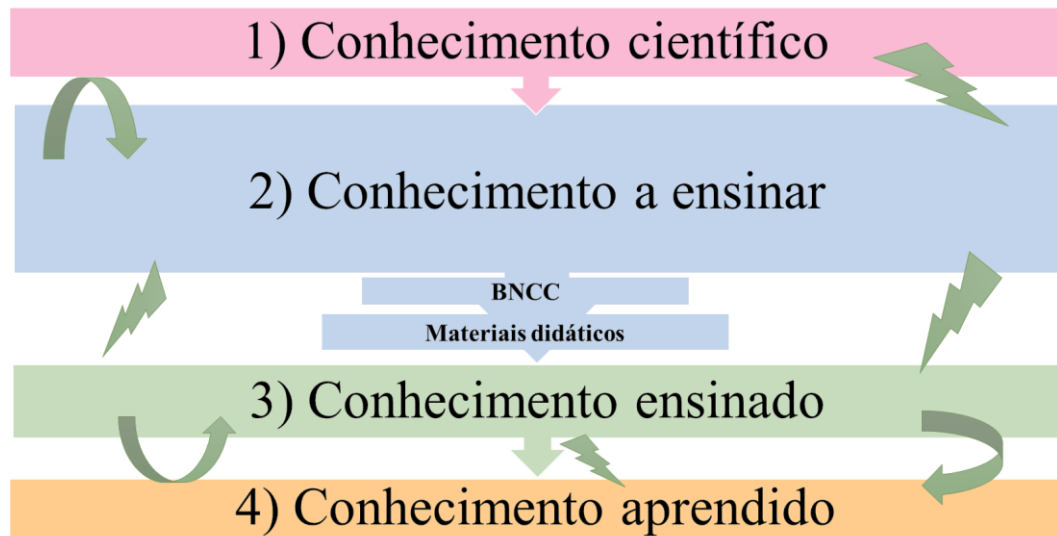
- a) é *peçoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) é mediada por *instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem* (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e é *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada *métier*.

Para Machado e Bronckart (2009), a atividade é sempre empreendida em um contexto social específico. O trabalhador, por exemplo, o professor, age tendo em vista essas características da atividade. Para Clot (2017, p.20), “o *métier* não é instituído somente na memória coletiva transpessoal. Ele existe também, impessoal, registrado nas funções oficiais prescritas”. Assim, o agir não é guiado somente por modelos, mas por tarefas prescritas: “é uma carreira, uma aposentadoria, deveres, status, formação, critérios de avaliação e de recrutamento, indicadores padronizados de performance, enfim um outro mundo além daquele da atividade em situação ou da história coletiva implícita” (CLOT, 2017, p. 20). Para o autor, essa característica impessoal da atividade é “[...] depositado nos recursos humanos e no mercado de trabalho. É a aparelhagem mais afastada da atividade concreta” (CLOT, 2017, p. 20). Mas também esse *métier* impessoal é psicologicamente vital, segundo o autor, para imaginar o que podemos nos tornar ou não, o que poderíamos fazer além daquilo que já fazemos.

2.1.2. Os níveis do trabalho educacional e o processo de transposição didática

No processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do ISD, os objetos a ensinar passam por um processo de transposição para tornarem-se objetos a serem ensinados, conceito que vem de Verret (1975, p.140), para quem “toda prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a prévia transformação de seu objeto em objeto de ensino”. Assim, neste “trabalho de destacamento e transposição, uma distância institui-se, necessariamente, entre a prática de ensino e a prática que é ensinada” (CHEVALLARD, 1991, p. 45). Chevallard (1985/1991) explica que os conhecimentos, antes de chegarem à sala de aula, devem receber transformações para tornarem-se objetos ensinados e aprendidos. O processo de transposição didática pode ser compreendido como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Transposição didática



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Figura 2 observamos que o processo de transposição didática é composto por vários momentos de conflito, tensão, marcado pelos raios na figura, e que o conhecimento ensinado pode ser aprendido, mas não é um processo linear. De acordo com Machado (2007, p. 27-28) esse termo não deve ser compreendido como:

[...] aplicação pura e simples de uma teoria científica qualquer ao ensino de uma disciplina escolar, mas como um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes.

Como não há um espelhamento entre o conhecimento científico e o conhecimento aprendido, o processo de transposição gera vários conflitos e a necessidade de constante reconcepção (MACHADO; LOUSADA, 2010). Assim, “[...]o professor adapta as prescrições iniciais a seu contexto particular de ensino, reconcebendo-as, redefinindo-as” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p.627). De acordo com Saujat (2002) é a partir dessas reconcepções que o professor constrói sua identidade.

Para a nossa pesquisa, interessa-nos compreender que toda ação didática passa por um processo, no qual um objeto, como por exemplo, os gêneros discursivos/textuais, são formados tanto por um conhecimento científico do gênero, como objeto social, quanto sobre ele, como objeto didático. Como objeto didático, esse conhecimento sobre o gênero pode estar prescrito em documentos oficiais, como o nosso objeto de análise, a BNCC (BRASIL, 2018), e, de certa forma, poderá influenciar todo o restante do processo de transposição didática.

Observamos socialmente que o conhecimento científico, primeiro da figura, é construído por meio de contrato social, por necessidades subjetivas, por pesquisas desenvolvidas em instituições públicas e privadas, principalmente em universidades, por assembleias e votações, bem como por demandas políticas, feitas por encomenda. No âmbito da BNCC, questiona-se quais conhecimentos foram tidos como objetos a ensinar pelo conhecimento científico composto na BNCC? Qual encaminhamento do conhecimento científico selecionado previamente pela BNCC (2018) para se tornar conhecimento a ensinar é exposto nas práticas de linguagem, nos eixos de ensino, nas competências e habilidades? Como uma *referência nacional para a formulação de currículos* (BRASIL, 2018, p.08), qual o impacto na prescrição curricular, objetos a ensinar, nos sistemas e redes escolares do estado, federal e municipal? Como esse *conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver* (BRASIL, 2018, p. 7) são didatizados, ou seja, se tornam conhecimentos a ensinar a partir de materiais didáticos, livros didáticos, objeto educacionais digitais (OED), apostilas, entre outros?

Chevallard (1985/1991) subdivide o processo geral da transposição didática em dois focos. Um diz respeito à *transposição didática externa* (objeto da nossa pesquisa), etapa na qual o objeto teórico é transformado em objeto a ser ensinado; o outro comporta a *transposição didática interna*, na qual os conhecimentos passam a ser efetivamente ensinados e aprendidos.

Para refletirmos sobre a atividade educacional e sobre o processo de transposição didática, essencial para a discussão proposta, é necessário distinguirmos os níveis nos quais essa atividade e esse processo se desenvolvem. Segundo Schneuwly (2009), existem *três níveis da atividade educacional* implicados no processo de *transposição didática – sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático* –, conforme estudos empreendidos por Bronckart e Plazaola Giger (1996) e Schneuwly (2009), da Didática do Francês, discutidos no Brasil por Machado (2009) e esquematizados por Barros e Mafra (2017, p.16), como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Os três níveis do trabalho educacional

1º. NÍVEL	2º. NÍVEL	3º. NÍVEL
SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMA DE ENSINO	SISTEMA DIDÁTICO
Este nível é responsável pela formulação de diretrizes educacionais gerais. No contexto brasileiro, podemos citar documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais, a Base Nacional Comum Curricular,	Aqui se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) como para a progressão das aprendizagens.	Nesse nível se localizam os três polos: professor / alunos / objetos do conhecimento. Nele se institucionalizam, presentificam e focalizam os objetos do conhecimento e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos

além das Matrizes Curriculares das quais se originam as diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil.		artefatos culturais por meio dos <i>gestos didáticos</i> dos professores.
---	--	---

Fonte: Barros e Mafra (2017, p.16).

Observamos que os três níveis organizam toda a atividade educacional e que várias escolhas são tomadas nesses sistemas como: os saberes de referência, objetos e ferramentas de ensino, metodologias, concepções teóricas, etc. Segundo Barros e Mafra (2017, p. 16)

[...] essas escolhas têm um ‘efeito cascata’, agindo do nível mais geral – sistema educacional – para o mais localizado – sistema didático –; o que gera, evidentemente, tensões que acabam, muitas vezes, influenciando novas decisões e reformulações. Assim, não é possível imputar ao sistema educacional – onde residem os mecanismos federais e estaduais da organização formal de ensino – o papel de ‘juiz da sentença educacional’. Todos os níveis, com suas deliberações, são importantes para que os vários processos de transposições didáticas atinjam seu objetivo maior: o aprendizado do aluno.

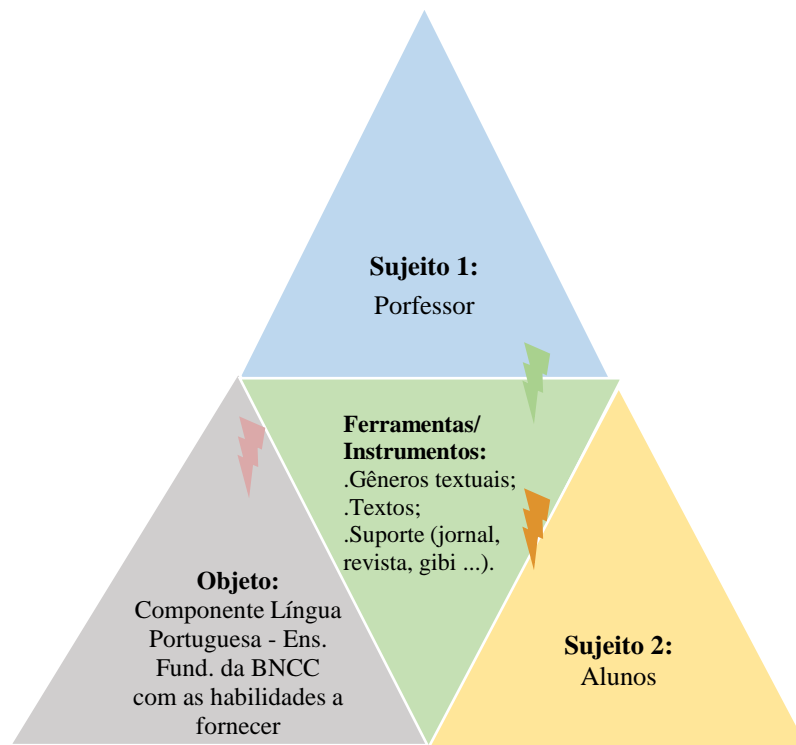
Não podemos, entretanto, negar a força das propagandas governamentais televisionadas, assim, das forças políticas e no meio acadêmico que elegem algumas perspectivas e autores para a produção dos documentos, da inserção de questões em concursos para professores, de itens específicos em editais para produção de materiais didáticos, entres outros. Bem como, não podemos ignorar a ineficiência, muitas vezes, desses documentos, que após 20 anos de homologação, como os PCN (1997, 1998) ainda são desconhecidos pelo professorado ou são ignorados com o seguinte discurso: vamos continuar fazendo o que sempre fazemos, eles mandam essas coisas mesmo. Assim, esse discurso parece afrontar e desconsiderar todo um processo que visa à formação do professor. Nele o sujeito não se sente parte do documento, talvez pela distância entre os níveis de ensino. É o que Oliveira (2004) pontua sobre a importância de chegar ao chão da escola, alegando haver uma distância entre o que é promulgado pela reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas.

Temos consciência dessa distância e do processo conflituoso que é a transposição didática. Em nossa pesquisa, a qual enquadrando-se no sistema educacional, por tomar como objeto de análise um documento educacional oficial, de natureza prescritiva, a BNCC (BRASIL, 2018) intenciona influenciar o sistema de ensino e o sistema didático. A Base, representa um conhecimento a ensinar, uma vez que já passou por um processo de transposição didática a partir da esquematização em prática de linguagem; da organização em campos de atuação; da seleção de objetos de conhecimento e sua alocação em habilidades, o que já se caracteriza como primeiro passo da transposição. Sendo assim, o objeto científico não reflete

um saber puramente teórico, pois já foi didatizado, à medida que foi pensado para ser objeto de ensino. Ainda nessa fase, o objeto a ensinar pode ser planejado em materiais didáticos, como livros didáticos, apostilas, entre outros.

É no interior desse sistema educacional que se desenvolve parte da atividade de trabalho de professores e pesquisadores do ensino de Língua Portuguesa, que, é baseada na perspectiva tripolar da atividade (MACHADO; BRONCKART, 2009), a qual busca a interação a partir dos sujeitos (sujeitos 1 e 2), do objeto da ação e dos instrumentos mediadores. De acordo com a concepção marxista, o processo de trabalho é formado por três elementos: “[...] atividade pessoal do homem; objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para realizar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico, em uma direção desejada pelo agente transformador” (MACHADO, 2009, p. 82). Nesta pesquisa, o foco recai em uma parte dessa tríade, nos objetos. Representamos, no esquema a seguir, a atividade educacional a partir da problematização da pesquisa.

Figura 3 – Atividade educacional no Componente Língua Portuguesa da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 3 coloca um sujeito individual: o professor que “[...] busca transformar os modos de pensar, de falar, de perceber, de fazer, de um outro agente” (MACHADO, 2009, p.

83), nesse caso, os alunos (um coletivo) por meio da mediação de ferramentas/instrumentos¹⁹, “[...] um conjunto semiótico complexo, sócio-historicamente construído (MACHADO, 2009, p. 83), que exemplificamos a partir de ferramentas/instrumentos simbólicos: gêneros discursivos/textuais; textos e suportes (jornal, revista, gibi, blog) entre outros. Cada concepção teórica pode ter uma interpretação em relação a quais são as ferramentas/instrumentos do Componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Pesquisadores filiados ao ISD, a partir da leitura da noção de gêneros discursivos/textuais bakhtiniana e à luz da psicologia vigotskiana concebem os gêneros como instrumentos ou megainstrumentos (SCHNEUWLY, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013), sem, no entanto, se restringirem aos semióticos, e sim a:

[...] toda coisa finalizada [no sentido de que se destina a uma finalidade] de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas, etc.) sócio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 38).

Assim, a dimensão física e imaterial também pode ser considerada para análise das ferramentas/instrumentos. Quanto ao objeto, nesse caso é o Componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Ele almeja criar um meio que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos, na BNCC (BRASIL, 2018), intitulados como objetos de conhecimento, e o desenvolvimentos de determinadas habilidades, enumeradas sequencialmente na Base²⁰. Por fim, cabe pontuar que esses elementos da tríade instrumentalizada passam por processos conflituosos, representados na figura por raios.

2.1.2.1. O agir no discurso na concepção do trabalho

Nosso objetivo neste tópico é tecer relações entre a língua(gem) e o trabalho educacional. Segundo Fiad (2006, p. 466), “as teorias da enunciação consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, uma interação entre sujeitos. Essa concepção de língua admite que, ao falar e também ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução em

¹⁹ Não há atividade humana sem instrumentos, os quais podem ser material ou semiótico, sendo que o material é externo ao indivíduo e objetivo, enquanto o semiótico é interno e subjetivo (LIMA, 2016). A diferença entre ferramenta/artefato e instrumento está na apropriação do objeto pelo e para o sujeito a partir de esquemas de utilização (RABARBEL, 1995,1999), nesse processo de atividade reguladora ou “egocêntrica” como denomina Lima (2016, p. 46). A própria etimologia da palavra “egocêntrica” remete a esse processo de apropriação pelo sujeito de uma atividade alheia.

²⁰ As habilidades na BNCC – Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) são identificadas por códigos alfanuméricos que visam a indicar a etapa de ensino: Ensino Fundamental, ano ou bloco de anos, o componente curricular e a posição da numeração sequencial da habilidade BNCC (cf. BRASIL, 2018, p. 30).

que o trabalho com a língua está sempre presente”. Portanto, a língua só funciona em uso, ou seja, se concretiza a partir de suas várias produções verbais, as quais variam em cada contexto. Ela é mutável, dinâmica e só se realiza por meio de unidades verbais completas de sentidos, denominadas *textos*.

Há uma rede de discursos/textos ligados ao trabalho educacional, os quais se materializam diferentes circunstâncias de uso da linguagem em situação de trabalho (LOUSADA, 2006). Na relação entre linguagem e trabalho, as práticas de linguagem, em situação de trabalho, podem ser vistas sob o prisma de três dimensões: linguagem como/no/sobre trabalho (NOUROUDINE, 2002; LOUSADA, 2006; GUIMARÃES; PEREIRA, 2018). De acordo com Nouroudine (2002 *apud* LOUSADA 2006, p. 69):

- a linguagem como trabalho, que designaria a linguagem utilizada durante/para a realização da atividade de trabalho;
- a linguagem no trabalho, que caracterizaria a linguagem relacionada à situação geral de trabalho (excluindo a linguagem durante/para a realização da atividade);
- a linguagem sobre o trabalho, relacionada à produção de saber sobre o trabalho.

Nosso objeto de análise é a linguagem sobre o trabalho docente que, neste estudo, está sendo analisada a partir dos sentidos subjacentes dos conceitos explícitos e implícitos em um documento que prescreve conteúdos, comportamentos e habilidades relacionados ao ensino e à aprendizagem. Especificamente, o que está prescrito na BNCC de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) sobre o conceito de “letramento(s)” e suas especificações e seus derivados.

Assumimos, assim como Bronckart (2004 *apud* MACHADO *et al.*, 2009, p.18), que “as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas, sobretudo, por meio da análise das interpretações dessas condutas, neles expostas”. Cabe, dessa forma, interpretarmos as representações e avaliarmos os textos tendo em vista que eles “[...] se referem a uma determinada atividade social e exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas” (MACHADO *et al.* 2009, p.18).

As produções textuais, dessa forma, “[...] constituem o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais” (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011, p. 20).

Bronckart (2006, p.244) assume a preexistência de *modos de agir*, ou seja, modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir. Esses modelos práticos, de acordo com o autor, propiciam *modos de fazer* que variam em função da configuração das formações sociais. Em consonância Machado *et al.* (2009) defendem que o ser humano age a partir de prefigurações, de modelos, “assim podemos ter os textos de prefiguração genérica, oriundos do próprio actante²¹ ou de outras fontes, quando se trata de um agir fora das restrições impostas pelo trabalho”. Sendo assim, agimos por meio de modelos pré-determinados por nós ou pelo meio social que vivemos a partir de um contrato social que facilita a nossa interação. Dessa forma, ao lado desses *modelos de agir*, Bronckart (2006) e Machado *et al.* (2009) assumem também a preexistência de textos de prefiguração do agir que são textos normativos.

O trabalho é visto como uma forma de agir na sociedade (LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017). Para Machado *et al.* (2009, p.21) “o termo *trabalho* é utilizado para designar o conjunto global de agir em situações de trabalho, agir esse que sofre, inevitavelmente, coerções institucionais”, ou seja, podemos entender esse conjunto como tudo o que nos leva à agir, sejam nossos gestos discursivos ou pragmáticos, por exemplo.

A Ergonomia da Atividade utiliza-se de subdivisões para discorrer em relação ao *métier* do professor, o agir desse sujeito. Essa distinção das dimensões do trabalho em: prescrito, planejado, realizado foi elaborada pela ergonomia e tem sido aceita e utilizada por muitos pesquisadores (BRONCKART; MACHADO, 2004, LOUSADA, 2015). Nesta pesquisa, compreendemos que todo o trabalho/atividade educacional pode envolver essas diferentes perspectivas, nas quais o professor está envolvido e atuando. Segundo Machado (2009),

- *trabalho prescrito* corresponde a um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações.
- *trabalho planejado* são definições referentes a ações específicas ou tarefas que os diferentes agentes devem realizar na situação de aula.
- *trabalho realizado* é composto por um conjunto de ações, efetivamente, realizadas e observadas em situação de aula.

De acordo com Clot (2006), pesquisador da Clínica da Atividade,

- *trabalho real*, inclui o trabalho que é realizado, mas vai além dele, incorporando também as atividades contrariadas ou impedidas por diferentes fatores próprios de cada situação de trabalho. Sendo assim, envolve o que não se fez, o que

²¹Actante é “qualquer ser humano implicado no agir, podendo ser compreendido como ator ou agente” (LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017, p. 1239). Para Machado *et al.* (2009), o termo “actante” é mais neutro que “agente” ou “ator”.

tentamos fazer sem conseguir, o que teríamos querido ou podido fazer. Portanto, envolve a performance do trabalhador/professor e o gerenciamento do agir desse sujeito.

A distância entre o trabalho prescrito e o real do trabalho “[...] não é de modo algum resíduo estatístico que se poderia, sem grandes prejuízos neutralizar: é o próprio encontro do trabalho como lugar e matriz importante da história das sociedades humanas” (SCHWARTZ, 2002, p. 116). Ou seja, há tomadas de decisões nesses processos que os tornam relativos, imprevisíveis, conflituosos devido às mudanças sociais. Assim, “a atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta” (CLOT, 2007, p. 99). Uma luta de relações sociais, de gestão de crises e também gestão de si (SCHWARTZ, 2011).

Podemos considerar dois modos/níveis de regulação do trabalho, de acordo com a perspectiva ergológica do trabalho, a saber: um denominado de primeiro registro, o qual engloba o formalizado, o regulamento, ou seja, as normas antecedentes, que estipulam a tarefa (entre as quais se incluem prescrições institucionalizadas e normas estabelecidas por coletivos de trabalhadores); e o segundo registro, constituído por normas criadas pelos próprios trabalhadores, em resposta às demandas específicas de cada situação – a atividade (SCHWARTZ, 2002). Assim, em ambos os níveis temos textos de teor prescritivo, mas no primeiro eles provêm de instâncias que representam o trabalhador, enquanto no segundo ele próprio planifica sua ação em forma de textos.

Podemos pensar que tanto o trabalho educacional é organizado a partir dessas dimensões quanto o trabalho do professor, como sugere a teoria. Esse conceito é profícuo para refletirmos o que ocorre desde as orientações oficiais para a criação da BNCC (BRASIL, 2018), sua homologação, a elaboração de materiais didáticos, a formação de professore até a sua implementação em sala de aula. Como podemos observar na Figura 4 e nas discussões a seguir.

Figura 4 - Trabalho educacional segundo a Ergonomia da Atividade



Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendemos que há um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985/1991) envolvido na transformação dos objetos a ensinar estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018) em objetos a aprender/aprendidos. Esse processo é permeado, primeiramente, por representações do texto da Base, pela maneira que as diversas instâncias vão interpretar o trabalho docente prescrito no documento, por como ele será, efetivamente, transposto para outros textos prescritivos (diretrizes estaduais, municipais, currículos escolares) os quais necessitam também ser interpretados para que o docente possa planificar o seu trabalho diário, a fim de que ele se transforme em trabalho, efetivamente, realizado, e por meio da reflexão, da avaliação do que deu certo ou não, do que poderia ter feito e das motivações de não se fazer chegue-se, assim, ao trabalho real. A partir da Figura 4 também podemos pensar que o processo de transposição didática externa está mais relacionado ao trabalho prescrito e planejado, e o trabalho de transposição didática interna está mais associado ao trabalho realizado e real. Vemos que os raios da figura marcam como esse é um processo conflituoso, e as flechas tanto em direção linear quanto opostas demarcam como é um processo em que um trabalho depende do outro, as prescrições são (ou deveriam ser) com base no trabalho: planejado, realizado e real, e o trabalho real é com base na prescrição, no planejado, no realizado.

O foco da nossa pesquisa é o trabalho prescrito, o qual “[...] constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p. 208). Assim, em outras palavras, nessa dimensão do trabalho temos acesso a modelos de agir, formas de fazer, além do que a instituição de ensino espera que o professor utilize como parâmetro para a sua prática docente (ARAÚJO, 2015). Essas prescrições não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho visto que elas passam regularmente por processos

de reconcepção, pelos próprios professores (SAUJAT, 2002, 2004; FAÏTA, 2004; AMIGUES, 2004; MACHADO; LOUSADA, 2010).

2.1.2.2. Trabalho educacional em textos prescritivos

Lousada e Barricelli (2011, p.225) comentam que há muitas pesquisas que se voltam à formação de professores e para a prática pedagógica. Mas, segundo as autoras, essas pesquisas não contemplam, especificamente, o trabalho prescrito: “embora relevantes, essas pesquisas indicam caminhos, mas não tratam especificamente das questões do trabalho educacional nem do estudo dos documentos que prescrevem esse trabalho”. Amigues (2003), pesquisador da corrente teórica Ergonomia da Atividade, ressalta como as prescrições determinam, em partes, o agir do professor e como, muitas vezes, elas têm estado ausentes nas pesquisas sobre o ensino.

De acordo com Machado e Bronckart (2005, p. 185), “os textos ‘sobre’ as tarefas do ensino são textos produzidos em entrevistas com professores antes ou depois da realização efetiva de uma tarefa ou documentos produzidos pelas instituições para orientar e prescrever essas tarefas”. Machado e Cristovão (2009) falam de “textos prescritivos do trabalho educacional”, com base na Ergonomia, para referirem-se a textos produzidos por “[...] instituições governamentais que buscam orientar e/ou prescrever as tarefas do professor” (p.119). No nosso caso, o documento da BNCC (BRASIL, 2018) é configurado como um documento institucional.

Machado *et al.* (2009, p. 19) subdividem os textos de prefiguração, referentes ao agir em situação de trabalho, em dois tipos:

- (a) os que provêm de instâncias externas e que indicam, de forma implícita ou explícita, as tarefas que devem ser realizadas no quadro dessa profissão, tais como os textos prescritivos do trabalho educacional, como as leis sobre o ensino; os documentos do Ministério da Educação (PCNs) ou das Secretarias da Educação e das divisões regionais, os projetos das escolas, os livros e materiais didáticos, os textos sobre formação de professor, etc.;
- (b) os textos que os próprios trabalhadores produzem sobre seu trabalho, antes de uma determinada tarefa, os textos planejadores ou autoprescritivos, como planos de aula, planejamentos de curso ou qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho a ser realizado; ou durante a tarefa, como nas aulas, na correção de provas, em reuniões, etc.

Sabemos que há inúmeras prescrições que guiam o *métier* do professor, tanto em nível macro, como os documentos oficiais (Trabalho prescrito) quanto em nível micro, como os currículos municipais, os planos de ensino (Trabalho planejado) para o ano específico que se ministra aula entre outros. Não podemos esquecer que “o que é prescrito, o que é regulado e/ou

esperado, por todas as partes influenciadoras do processo docente, pode estar ou não presente no agir diário em sala de aula” (ARAÚJO, 2015, p. 174). Como mostra a Figura 3, o processo de ensino e aprendizagem é conflituoso, não é linear, e assim sendo não significa que a prescrição está de fato sendo desenvolvida no “chão da sala de aula”. Além disso, cabe refletir que os professores “não são apenas meros *reprodutores* das normas, pois são profissionais que refletem sobre todos os aspectos que envolvem sua prática de forma a reconfigurá-la quando oportuno” (ARAÚJO, 2015, p. 172, grifo nosso). Assim, são sujeitos ativos, pois agem sobre contextos empíricos, a fim (trans)formar seu meio, e, para tanto, muitas vezes, precisam adaptar no momento de panificação (trabalho planejado), às prescrições que vêm de agências externas que não conhecem o trabalho real, o qual precisa ser realizado naquele contexto.

Em síntese, compreendemos que há uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, pois o primeiro, muitas vezes é idealizado e pensado para um grande coletivo, como a Clínica da Atividade sugere: esse *métier* impessoal é vital para concebermos o que poderíamos fazer (CLOT, 2017). Assim, vemos a BNCC (BRASIL, 2018), do Ensino Fundamental, uma prescrição, que oferece muitas possibilidades de ensino e que pode ser planejada por muitos professores, a partir de planos de aula, de currículos municipais, estaduais, ou seja, de autoprescrições mais a par do contexto de ensino. Também defendemos que a aprendizagem, nesse caso de Língua Portuguesa, dependerá das metodologias desenvolvidas durante o processo de ensino dos conhecimentos, a partir das prescrições e autoprescrições, nesse trabalho que estará sendo realizado. Além dos artefatos/instrumentos materiais, simbólicos e semióticos utilizados para enriquecer essa atividade. Por fim, o trabalho real pode ser feito todos os dias, por meio de autoregulações, autoavaliações, ou como as ciências do trabalho apresentadas, nessa parte, denominam: reconcepções (MACHADO; LOUSADA, 2010).

Essas perspectivas de forma macro contribuem para dimensionar a complexidade do trabalho educacional e de forma mais específica elas discutem sobre o trabalho prescrito, um *métier* impessoal, objeto da pesquisa, pois investigamos um documento de teor prescritivo, a BNCC – Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Para dar suporte à análise desse objeto, trazemos a seguir nossa fundamentação teórica em relação ao ISD.

2.2. A abordagem do ISD para a análise de textos

Ancoramo-nos na relação possível entre a LA e o ISD, assim, reconhecemos “[...] a viabilidade e coerência nas articulações entre nosso modo de fazer pesquisa em LA nas entrelinhas do ISD e de outras bases teóricas que compartilham de seus fundamentos basilares”

(PEREIRA; MEDRADO, REICHMANN, 2015, p.13). O caráter trans e indisciplinar da LA permitiu a entrada do ISD no Brasil e favoreceu o diálogo com diversas teorias (cf. PEREIRA; MEDRADO, REICHMANN, 2015). Nesta subseção, primeiramente descrevemos as bases teóricas do ISD, de forma sucinta, a fim de contextualizar de que forma algumas das abordagens teórico-metodológicas dessa concepção são compreendidas neste trabalho, como uma opção para análise do texto proveniente da BNCC (BRASIL, 2018), nas partes: Introdução, Estrutura BNCC e Componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.

2.2.1. Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma concepção teórico-metodológica contemporânea, que se constituiu a partir de 1980 (STRIQUER, 2014). Oriunda do Grupo genebrino de Estudos de Didática das Línguas, tem como fundador Jean-Paul Bronckart, e em sua vertente didática, desenvolve trabalhos em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (GONÇALVES; FERRAZ, 2014). Para Araújo (2015, p.173), o ISD “engloba teorias linguísticas, psicológicas e sociais”. Assim, propõe a analisar aspectos linguísticos, psicológicos e sociais que (trans)formam o ser humano. Nas pesquisas atuais, também investiga o trabalhador (ARAÚJO, 2015). De acordo com Bronckart (2009), o ISD desenvolve trabalhos teóricos e empíricos que se encaminham nos três níveis do programa de referência do interacionismo social: os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

Nesse sentido, três perspectivas de estudos, pesquisas e práticas parecem se destacar: i) um quadro teórico e metodológico para análise/produção textual (BRONCKART, 2006, 2009), ii) uma engenharia didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013; DOLZ, 2016) e iii) um nível do desenvolvimento, no qual interessa-se por um lado “[...] pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos sócio-históricos” (LOUSADA, 2010, p. 6). Recentemente, o ISD também reflete em relação às atividades profissionais, ao trabalhador e seu *métier* (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015; BARROS, CORDEIRO, GONÇALVES, 2016).

Segundo Bronckart (2006), o ISD é tanto uma variante quanto uma extensão do Interacionismo Social (VYGOTSKY, 2008), aceitando, a princípio, todas as suas ideias fundadoras. Dessa forma, mais que uma corrente teórica ou linguística, o ISD pretende ser uma corrente da ciência do humano, a fim de analisar e compreender as atividades languageiras

(BARROS, 2012). Nessa perspectiva o ISD, com base em Vygotsky, principalmente, na relação pensamento/linguagem, pensamento/palavra, homem/mundo e homem/linguagem defende que:

- (i) toda atividade humana é mediada pelo instrumento (representado, aí, pela palavra como signo);
- (ii) as ações do indivíduo em uma atividade são orientadas pelo instrumento (portanto, pelo signo);
- (iii) o instrumento (ou signo), elaborado socialmente, atribui uma certa configuração à atividade, a um só tempo, significando-a e materializando-a;
- (iv) a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos, forjados, historicamente, nas interações sociais (MATENCIO, 2007, p. 55).

Esses são princípios epistemológicos gerais que guiam o ISD. Mas ele tem influência de diversas correntes de pensamento, além do Interacionismo Social, como a teoria do Agir Comunicativo de Habermas, a epistemologia monista de Spinoza, a dialética de Hegel, a noção de gêneros do discurso de Bakhtin/Volochinov e a noção de signo linguístico de Saussure (BRONCKART, 2009). Para Bronckart (2009) é, justamente, na afirmação da arbitrariedade do signo linguístico que a concepção interacionista torna-se possível.

De acordo com Bronckart (2006, p.3),

os escritos de Volochinov (1929/1977) constituíram para nós uma fonte de inspiração maior, na medida em que forneceram as bases de nossa abordagem do estatuto da unidade-texto, de um lado, das modalidades de interação entre as atividades de linguagem e os outros tipos de atividades humanas, de outro.

Assim, Bakhtin/Volochinov, (1992)²² possibilitou uma maior compreensão da dimensão praxeológica e sócio-histórica da atividade discursiva, nas ciências dos textos e discursos. Bem como diferenciou as atividades languageiras que envolvem a unidade-texto e as que não envolvem. Bronckart (2006) pontua que o ISD toma como base o estatuto dos gêneros discursivos/textuais de Bakhtin e os mecanismos interativos que os organizam.

Gonçalves e Ferraz (2014, p.70) descrevem o ISD como “uma ciência transdisciplinar que procura compreender e explicar o desenvolvimento humano pela linguagem em consonância com a natureza dialógica das práticas sociais”.

Embora o ISD comungue dos mesmos princípios vygotskyanos, ou seja, dando ao social um papel centralizador, ele tem como foco de pesquisa/análise as questões discursivas, ou seja, é por meio das “atividades languageiras” que se compreende o desenvolvimento

²² Há uma grande discussão a respeito da autoria da obra: “Marxismo e filosofia da linguagem”, de 1929. Para se inteirar de discussões recentes conferir Pistori (2018). Para nós interessa a grande contribuição do Círculo no estudo da dimensão textual/discursiva e dos gêneros. Além claro, das reflexões em relação à organização social, o que implica na afirmativa de que somos sujeitos perpassados pela linguagem.

humano. Para o ISD, a linguagem refrata e reflete o social. Nisso essa concepção se difere de outras concepções teóricas, principalmente “[...] às correntes mentalistas e biologizantes que atualmente dominam a ciências humanas e, particularmente, às diversas variantes do cognitivismo em psicologia e às chomskianas em linguística” (BRONCKART, 2009, p.14), que não dão esse valor ao social. Assim,

no prolongamento da tese de fato compartilhada por Saussure e Vygotski, segundo a qual os signos linguísticos estão nos fundamentos da constituição do pensamento consciente humano, visa a demonstrar, mais geralmente, que as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p.9).

Saussure, Vygotsky e Bronckart defendem que o social tem influência na produção dos textos-discursos, no desenvolvimento da capacidade de agir, mas que são esses objetos linguísticos em práticas situadas que geram o desenvolvimento humana, tais estudiosos não se fundamentam no inatismo como algumas concepções. Dessa forma, importa “considerar que essa construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais resulta de um processo secundário, aplicando-se progressivamente a capacidades de pensamento inicialmente marcadas pelo sócio-cultural e o linguageiro” (BRONCKART, 2006, p.10).

Segundo Bronckart (2007, p. 116), o objetivo do ISD é

[...] demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, seu papel nas orientações explicitamente dadas a esse desenvolvimento através das mediações educativas e/ou formativas.

O ISD entende que o desenvolvimento humano é (trans)formado por meio da língua(gem) “[...] fazendo-se necessário considerar a questão do agir humano em suas relações com mundo físico, social, psíquico e com a linguagem (BRONCKART 2008 *apud* LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017, p.1236)”, a fim de que em contexto escolar possa-se desenvolver essa linguagem manifestada em textos.

O ISD, visando à compreensão das práticas materializadas em textos, elaborou um “modelo, grade” ou “*quadro teórico e metodológico* para a análise dos processos em ação em toda produção textual” (BRONCKART, 2009, p. 337, grifo do autor) apresentado na obra “*Activité langagière, textes et discours*” (1997), traduzida para o português em 1999, com o título *Atividade de linguagem, textos e discursos*.

Esse quadro interpreta os textos como produções sociais em que “a forma e o conteúdo se fundem no discurso²³ compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações mais abstratas” (BRONCKART, 2009, p.19). Mesmo as menores unidades da língua, nessa concepção, não são analisadas isoladamente, são consideradas no social. A seguir apresentaremos o método de análise discursiva-textual do ISD com foco na descrição das categorias de pesquisa.

2.2.2. Análise discursiva-textual

Considerando que não podemos ter acesso ao agir²⁴ humano, simplesmente, por meio da observação, Bronckart (2009, p.14) aponta que “[...] os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas”. O autor argumenta que é no nível dessas unidades globais da língua (e não nas frases, morfemas, fonemas) que podemos analisar a interdependência entre as produções de linguagem e seu contexto acional e social. Assim, concebemos as produções verbais como ações situadas, ou seja, significantes, cujas “[...] propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2009, p.13).

Apresentamos um recorte em relação ao modelo de análise de textos de Bronckart (2009), o qual segue uma perspectiva descendente. Nesse sentido, parte-se de questões mais amplas relacionadas ao *contexto de produção do texto* para as análises de sua *arquitetura interna*.

Bronckart (2009) compreende que há um entorno extralinguístico que age coercivamente na textualidade, já que a língua é fruto de interações verbais interpessoais situadas. Para o ISD, “o *contexto de produção* pode ser definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2009, p. 93, grifo do autor). Bronckart (2009) subdivide o contexto em físico e sociossubjetivo. O *contexto físico* é marcado pelas coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto. Já o *contexto sociossubjetivo* é formado por normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do

²³ O termo “discurso”, no ISD é visto como equivalente a texto. Em ambos os termos se considera o contexto de produção e de recepção tanto na leitura quanto na produção textual.

²⁴ O termo “agir” se refere ao “conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho e dos seres que as realizam” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 34).

destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa. Bronckart (2009, p.92, grifo do autor) comenta que “é necessário admitir que é essa *situação de ação interiorizada* que influi realmente sobre a produção de um texto empírico”. Nesse sentido, para o autor, são as representações feitas pelo agente que determinam a produção de um texto, não somente questões relacionadas à situação física. Ele destaca que em princípio o pesquisador não tem acesso à situação, à ação interiorizada, às representações, cabe assim levantar hipóteses. “Portanto, as relações entre uma situação de ação e um texto empírico, por várias razões, nunca podem apresentar um caráter de dependência *direta e mecânica*” (BRONCKART, 2009, p.92, grifos do autor). A seguir, apresentamos um quadro que sistematiza a proposta de Bronckart (2009).

Quadro 3 – Parâmetros contextuais para o ISD

Contexto físico: coordenadas espaço-temporais em que se dá a ação de linguagem implicadas na produção de um texto	Contexto sociossujeivo: normas, valores, regras sociais, etc., assim como a imagem que o agente faz de si e do destinatário ao agir – implicados no quadro de uma forma de interação comunicativa
O lugar físico de produção	O lugar social no qual o texto é produzido (escola, mídia, família, etc.)
O momento de produção	Os objetivos da interação
O emissor: pessoa que produz fisicamente o texto	A posição social do emissor: ou enunciador
O receptor: a(s) pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto	A posição social do receptor: ou destinatário

Fonte: Elaborado por Barros (2012, p. 56) com base em Bronckart ([2003], 2009).

Esses elementos referem-se à *situação de produção* dos textos, isto é, “representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção” (BRONCKART, 1997 *apud* MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 47).

Machado e Bronckart (2009, p. 46-47, grifos dos autores) elencam outros quatro parâmetros que fazem parte do contexto de produção:

- o contexto *sócio-histórico* mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- o *suporte* em que o texto é veiculado;
- o *contexto linguageiro* imediato, isto é, os textos(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- o *intertexto*, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises.

Em relação ao contexto sócio-histórico compreendemos que estão envolvidas questões relacionadas à produção do texto, de forma macro, ou seja, questões sociais, por exemplo: em

que país esse texto foi produzido? Em que tipo de governo? Militar? Democrático? Neoliberal? Ou em que momento histórico? São perguntas que nos parecem pertinentes em relação à BNCC (BRASIL, 2018).

O suporte refere-se ao onde o texto é veiculado: se digitalmente, se via impresso, se por vídeo, se por exemplo alcança ampla repercussão, poderá ter diferentes formas de veiculação. Já o contexto linguageiro diz respeito aos outros textos que são veiculados no mesmo suporte que o texto a ser analisado. Por fim, o intertexto²⁵ é um *reservatório de modelos textuais* (BRONCKART, 2009), tendo em vista que os textos possuem *relações identificáveis* (MACHADO; BRONCKART, 2009).

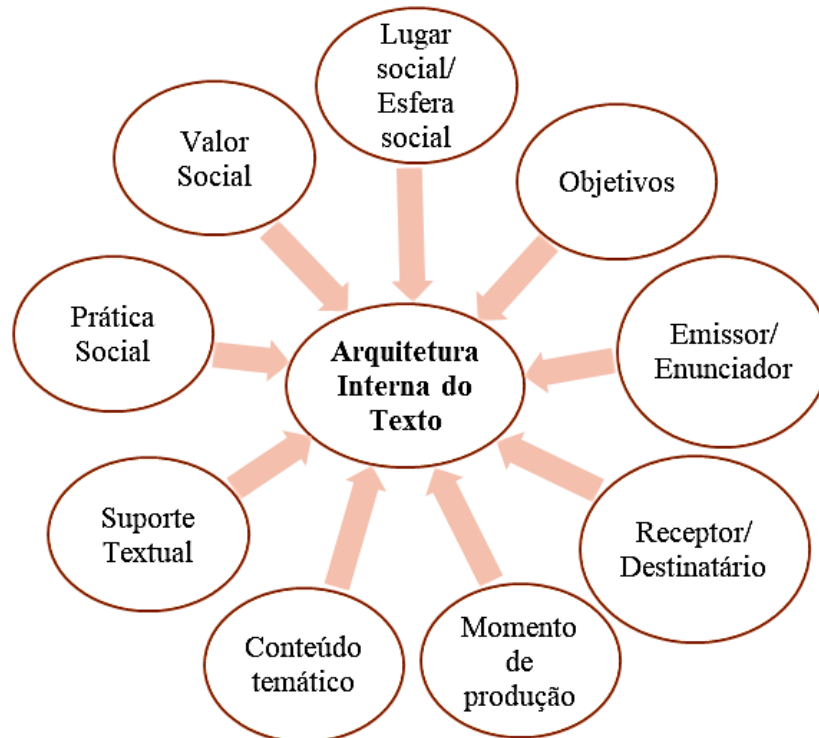
Assumimos a preexistência de gêneros de textos construídos por gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos, que chamamos de *arquitexto* de uma comunidade lingüística. De fato, esses modelos de gêneros têm características semióticas mais ou menos identificáveis, mas eles também são portadores de indexações sociais, pois, na medida em que cada gênero, necessariamente, é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinado agir geral, como possível de ser mobilizado em uma outra situação de interação ou como tendo um determinado valor estético (BRONCKART, 2008, p.88).

Além disso, esse conjunto de textos elaborados pelas gerações precedentes são portadores de valor de uso, pois representam as condições de utilização social.

Barros e Mafra (2016b, p. 243), com base em Bronckart (2009), Bronckart e Machado (2009), constroem um esquema que contempla, além da síntese teórica do ISD, outros parâmetros do contexto de produção:

²⁵ Bronckart (2006a) muda a denominação “intertexto” para “arquitexto” para conceituar os “arquivos” de gêneros que as esferas sociais disponibilizam para a comunicação verbal.

Figura 5 – Entorno extralinguístico agindo coercivamente na arquitetura interna



Fonte: Barros e Mafra (2016b, p. 243).

O contexto é importante tanto na produção como na leitura de um texto. Evidentemente, na leitura, nem sempre temos acesso a todos os elementos situacionais da produção. Porém, quanto mais informações contextuais o leitor tiver, mais sua leitura se aproximará do “contexto real” de produção e, assim, mais “completa” a compreensão se tornará. Bronckart (2009, p.91) pontua que essas proposições se referem apenas à “[...] vertente da produção textual e não podem ser transpostas, como tais, à análise das condições de leitura e de interpretação”. Nesse sentido, para a nossa pesquisa, fizemos uma adaptação para a análise/interpretação de textos, e elencamos apenas as categorias pertinentes à pesquisa. No caso da produção do texto, conscientemente ou não, todo agente-produtor avalia os parâmetros físicos e sociosubjetivos envolvidos no seu ato de linguagem. Esses podem refletir no texto e, assim, ser recuperados na textualidade ou a partir do entorno extralinguístico. Ou seja, o leitor vai levantar hipóteses desses parâmetros para produzir sentidos para o texto lido.

Um elemento importante do contexto de produção é o conteúdo temático (ou referente), um “conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 2009, p. 97).

Avaliamos que a noção de prática social também é importante para o quadro conceitual do contexto de produção, assim como pontuam Barros e Mafra (2016). Uma vez que elas “se

concretizam, lingüisticamente, através de gêneros. São as relações discursivas que estabelecem o modo como os fenômenos são olhados, interpretados e julgados [...]” (FURLANETO, 2007, p. 133). Dessa forma, o agente-produtor precisa também representá-la no seu ato textual, e alguns questionamentos podem ser feitos, tais como: o texto a ser lido/produzido faz parte de que fazer social, de que prática? Responde a que demanda deste mundo globalizado?

Um outro aspecto a ser considerado é a esfera da atividade humana ou social, pois os gêneros discursivos/textuais, com todas as suas singularidades, pertencem a diferentes esferas da comunicação. Para Bakhtin (1992) uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e certas condições, específicas para cada uma das esferas, produzem um dado gênero, ou seja, um tipo de enunciado, relativamente estável da ótica temática, composicional e estilística.

Cabe pontuar que esses parâmetros devem ser observados na textualidade de forma subjetiva, uma vez que os textos/gêneros são frutos de construções históricas e de representações sociais que refletem à língua e às relações com outros textos bem como a situação de ação de linguagem (BRONCKART, 2009). Além dessas referências inspiramo-nos nas Análises de Textos proposta por Bronckart e Machado (2004), pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo quanto à análise do contexto de produção, mais especificamente em relação aos textos prescritivos, ou seja, sobre o trabalho educacional. Segundo os autores, os textos podem levar em conta: “em que contexto de produção são produzidos? A que outros textos se articulam ou respondem?” (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 137).

A outra parte do modelo de análise dos textos de Bronckart (2009), refere-se à arquitetura interna, a qual concebe “[...] a organização de um texto como um *folhado* textual constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 2009, p. 119), as quais podem ser descritas, de acordo com Bronckart (2009) como: i) a infra-estrutura: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências e outras formas de planificação; ii) mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal (que conferem coerência temática ao texto); iii) mecanismos enunciativos: distribuição das vozes e marcação das modalizações (responsáveis pela coerência interativa do texto).

O ISD, ao entrar na vertente de estudos que analisa o agir do professor pelo âmbito da atividade de trabalho, e de modo a tornar os procedimentos de análise dos textos mais claros, desenvolve uma reorganização do modelo de análise proposto (MACHADO; BRONCKART, 2009, BARROS, 2012). Essa reorganização considera além do contexto de produção três níveis

procedimentais que se encontram em contínuo movimento dialógico: *nível organizacional*, *nível enunciativo* e *nível semântico*. O quadro a seguir, organizado por Laferdini e Cristovão (2017), com base em Machado e Bronckart (2009), esquematiza a arquitetura interna dos textos, com base nesses três níveis de análise.

Quadro 4 – Níveis de análise da arquitetura interna

Nível Organizacional	Plano Global; Tipos de discurso; Tipos de Sequência; Mecanismos de textualização.
Nível Enunciativo	Marcas de pessoas; Dêiticos de lugar e de espaço; Vozes; Modalizações.
Nível Semântico	Os resultados das análises anteriores são reinterpretados segundo uma síntese dos elementos semânticos ou conceitos de uma semiologia do agir.

Fonte: Laferdini e Cristovão (2017, p.1241).

Para este trabalho não utilizaremos todas as categorias propostas pelo ISD, pois “dependendo dos objetivos de pesquisa nem todas as unidades de análise apresentadas em cada nível precisam ser contempladas” (LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017, p. 1242). Considerando que o modelo de análise de Bronckart (2009) já foi amplamente discutido em meio acadêmico, optamos por comentarmos somente as unidades utilizadas em nossa análise.

Assim, no Nível Organizacional, o *plano global* é o *layout* do gênero, sua silhueta, “refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2009, p.120).

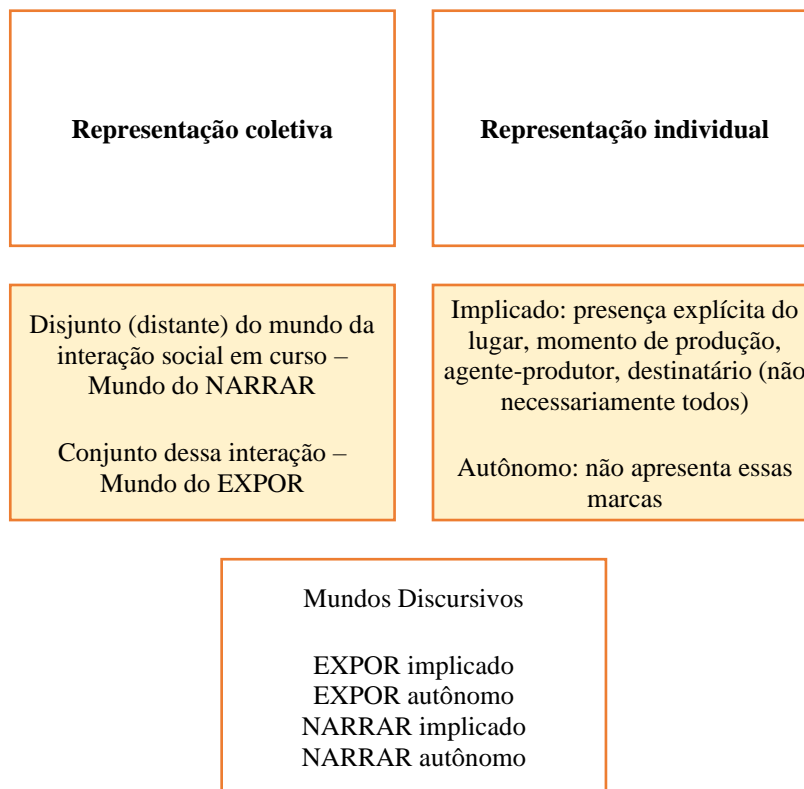
Para Bronckart (2008, p.91, grifo nosso), “[...] os *tipos de discurso* parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade”. Assim, eles correspondem a

[...] plataformas de transição entre duas ordens de representações, individuais e coletivas, e a forma como se constituem pode ser descrita tendo em conta dois tipos de ruptura. Por um lado, uma ruptura de ordem temporal: ou se verifica correspondência entre as coordenadas temporais da ação de linguagem, no mundo vulgar do agente, e as que são verbalizadas no texto (relação de conjunção) ou, pelo contrário, existe ruptura entre essas mesmas ordens de coordenadas (relação de disjunção). No primeiro caso, estamos na ordem do expor, enquanto o segundo caso é da ordem do narrar. Por outro lado, estas duas ordens discursivas podem ver-se

desdobradas em diferentes mundos discursivos, fazendo intervir uma segunda ruptura, de ordem actorial: ou se verifica correspondência entre as instâncias agentivas da acção de linguagem e as que são verbalizadas no texto (relação de implicação) ou, pelo contrário, existe ruptura entre elas (relação de autonomia) (COUTINHO, 2008, p. 202).

Podemos considerar, no cruzamento destas duas ordens de operações, quatro mundos discursivos, como mostra o Quadro 5:

Quadro 5 – Tipos de discursos para o ISD



Fonte: Inspirado em Barros (2012).

Nessa perspectiva, é a partir dos tipos de discursos que podemos analisar se o texto é praticado conjunto ou em ruptura com seu tempo. Também poderemos observar se o texto se reporta explicitamente ao interlocutor, entre outros. Para Bronckart (2008), os tipos de discurso podem ser “puros” ou “ideais”, bem como chegam a combinar ou interpenetrar em modalidades mais complexas.

Segundo Bronckart (2008, p. 89, grifo nosso) “é no quadro desses tipos discursivos que se realizam os modos de planificação propriamente linguísticos que são as *sequências*”, assim, elas são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições (fases), que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de

diferentes tipos de sequências (BRONCKART, 2009). Nos textos empíricos, essas sequências concretizam-se em tipos linguísticos variados, cada qual com um “protótipo” de planificação textual organizado em fases: sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva (BRONCKART, 2009).

Salientamos ainda que os *mecanismos de textualização*, como já pontuamos, conferem coerência temática ao texto, podem ser identificados pelos organizadores textuais, retomadas nominais e contribuem para tornar mais observável “[...] a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discursos e, eventualmente, seqüências)” (BRONCKART, 2009, p. 119). Observar tais parâmetros textuais parece-nos essencial para uma compreensão mais aprofundada do Componente Língua Portuguesa na BNCC e sua relação com estudos dos letramentos.

No Nível Enunciativo ou, como Bronckart (2008) denomina, de responsabilização enunciativa interessa-nos investigar a instância geral de gestão do texto, que é denominada por alguns teóricos de “narrador”, ou de “enunciador”, e pelo ISD de “textualizador”, nela o autor empírico de um texto delega a responsabilidade sobre aquilo que será enunciado (BRONCKART, 2008).

Essa categoria possibilitará [...] a *distribuição das vozes* que “são ouvidas” no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor) e, a partir dessas vozes, eventualmente se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por unidades ou processos de *modalização* (BRONCKART, 2008, grifo do autor).

A seguir apresentamos uma grade que foi adaptada a partir de Barros (2012), que neste contexto de pesquisa servirá como modelo de análise para as seções: Introdução, Estrutura da BNCC e Componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. Todas as perguntas serão mobilizadas respeitando o estilo do texto para analisar as seções indicadas da BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 6 – Método de Análise Textual-discursivo

MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL-DISCURSIVO	
Níveis de análise	Perguntas para direcionar a análise de textos na perspectiva do ISD
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A qual prática social o gênero/texto está vinculado? ▪ É um gênero/texto oral ou escrito? ▪ A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? ▪ Quais as características gerais dessa esfera? ▪ Quem produz esse gênero/texto (emissor)? ▪ Para quem se dirige (destinatário)?

Contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o <i>papel discursivo</i> do emissor? ▪ Qual o <i>papel discursivo</i> do destinatário? ▪ Com que finalidade/objetivo produz o texto? ▪ Sobre o quê (tema) os textos desse gênero/texto tratam? ▪ Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? ▪ Qual o valor desse gênero/texto na sociedade? ▪ Qual o suporte? ▪ Qual o meio de circulação (onde o gênero/texto circula)?
Nível Organizacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? ▪ É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? ▪ É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? ▪ É um narrar ficcional? ▪ É um narrar acontecimentos vividos (relato)? ▪ Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? ▪ Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? ▪ Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
Nível Enunciativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? ▪ Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? ▪ De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? ▪ Como é dada a voz aos personagens (ficionais ou não) do texto? ▪ Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados? ▪ Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? ▪ Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

Fonte: Elaborado com base em Barros (2012, p. 161-162)

Por fim, no *Nível Semântico*, após a análise dos demais níveis, Machado e Bronckart (2009, p. 65) recomendam a realização de uma análise interpretativa, a qual possibilitará “[...] obter inúmeras informações sobre as representações do agir (ou do trabalho do professor) com as análises que incidem sobre elementos pertencentes ao nível macrotextual, organizacional ou enunciativo”.

Assim, nesse nível o objetivo é compreender as formas/modos de agir representados em textos (LAFERDINI; CRISTOVÃO, 2017). Essa análise pode ter foco nas várias dimensões do trabalho. Na nossa pesquisa, o foco é o trabalho prescrito pelo sistema educacional, especificamente pelo documento BNCC (BRASIL, 2018). Nele podem ter foco as “escolhas semânticas que aparecem em um texto, bem como a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios), que configuram um agir linguageiro ou não linguageiro” (cf. QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 61). Além disso, esse nível

possibilita compreender qual o papel desenvolvido por cada instância textualizada, seja os alunos, os professores, a Base, os órgãos responsáveis pela implementação da BNCC. Não desenvolveremos análise específica desse nível em nenhum capítulo, mas reconhecemos seu potencial de análise discursivo textual no quadro do ISD²⁶.

2.3. Alfabetização e letramento(s): diferentes concepções

Nesta subseção, teceremos uma breve diferenciação entre alfabetização e letramento, a partir de uma revisão bibliográfica com base na gênese do termo e do conceito de “letramento”. Em seguida, discutimos diferentes concepções para o termo letramento, tendo em vista que “a reflexão que aqui interessa é que são não só palavras diferentes, mas conceitos diferentes nesses diferentes contextos” (SOARES, 2010, p. 56). Ao considerarmos o que discute Soares (2010), que há diferentes conceitos de uma mesma palavra – letramento – dependendo do ponto de vista que se assuma, optamos por discutir neste subseção o letramento seguindo os diferentes pontos de vistas sob os quais o termo tem sido considerado: letramento de um ponto de vista antropológico, letramento sob o enfoque psicológico e letramento em uma perspectiva educacional pedagógica. Esses enfoques subsidiam a análise sobre o ensino e/ou aprendizagem de Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018).

2.3.1. Alfabetização e letramento: abordagem sócio-histórica

O termo “‘Letramento’ vem da língua inglesa – literacy – que, por sua vez, é derivado do Latim littera, isto é, ‘letra’. Em Inglês, o conceito relaciona-se à alfabetização e às práticas sociais de leitura e escrita paralelas à alfabetização” (PEREIRA, 2016, p.64-65). Somente no final do século XIX, na Inglaterra, que “literacy” é dicionarizada, sendo que seu antônimo “illiteracy”, falta de capacidade para ler e escrever, já está registrada desde 1660, na Inglaterra (MARINHO, 2010; VIANNA *et al.*, 2016). Marinho (2010), com base em Gnerre (1985), faz uma reflexão pertinente a respeito do surgimento do conceito. A autora aponta que a aparição prévia do termo “illiteracy” está, fortemente, ligada ao pertencimento a uma classe social, pois os “fatos lexicais” marcam o mais comum da época, o não escrever. Assim, “não será difícil estender a mesma interpretação para os termos da Língua Portuguesa *analfabetismo* e *analfabeto*” (MARINHO, 2010, p.75). No Brasil, o termo “letramento” foi introduzido na final

²⁶ Nesse sentido, indicamos o texto de Striquer (2019) que analisa as representações discursivas dos diversos envolvidos com a Base.

de 1980, nas pesquisas brasileiras (KLEIMAN, 1995), pelos estudos de Kato (1986), na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, com a tradução literal de letramento para designar o conceito de alfabetismo que, por sua vez, refere-se “ao ‘estado’ ou a ‘condição’ que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2008, p. 29). De acordo com Vianna *et al.* (2016), o termo “letramento” foi usado, por Kato (1986) numa concepção cognitiva, em que letramento é compreendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta da língua.

Conforme aponta Pereira (2016, p. 65, grifo do autor) “essa sobreposição dos termos alfabetismo, *alfabetização* e letramento se deu porque há uma certa ‘confusão’ teórica entre eles”. No Brasil, esses conceitos “[...] se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p.7). Soares (2004) defende que o surgimento do termo “literacy” é fruto de mudanças históricas nas práticas sociais.

Assim,

não foi à toa que, em pleno processo de redemocratização do país, no final dos anos 80, algumas pesquisadoras, especialmente no *campo da Educação e da Linguística Aplicada*, iniciaram esse processo de operacionalizar e (re)interpretar tal conceito [‘literacy’] para compreender melhor a complexidade da educação de jovens e adultos e do processo de fracasso escolar das crianças em contextos específicos (BUNZEN, 2019, p. 1, grifo do autor).

Dessa forma, o vocábulo letramento começou a ser usado, uma vez que o termo “alfabetização” não é suficiente para dar conta das demandas sociais da leitura e da escrita. Conforme aponta Soares (2004, p.19), “novas palavras são criadas, ou a velhas dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”.

De acordo com Kleiman (1995), o termo “letramento” passou a ser empregado, na esfera acadêmica com o objetivo de separar “os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (KLEIMAN,1989a) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Isso foi resultado da ressignificação de “literacy” na língua inglesa, do mesmo modo que no português de Portugal e em Francês (LARANJEIRA, 2013; PEREIRA, 2016).

Na época alfabetização era considerada como uma habilidade de ler e escrever (cf. Vianna *et al.* 2016). Para Castro, Amorim e Cerdas (2018, p. 252 -253)

No século XX, em especial em suas décadas finais, a alfabetização vivenciou uma diversidade de discussões produzidas a partir do crescente desenvolvimento o conceito de letramento e as práticas de alfabetização de estudos e pesquisas em áreas como a Pedagogia, a Psicologia e a Linguística, que impactaram a compreensão que

temos hoje sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Construiu-se, por exemplo, um consenso de que a alfabetização não é um processo de desenvolvimento da decifração e da capacidade de grafar palavras, cujas práticas de ensino se limitariam ao ensino das letras e sons da língua na perspectiva do que é mais fácil ou mais difícil nessa aprendizagem. Colocaram-se em pauta discussões sobre a concepção de métodos; o processo pelo qual a criança se apropria da língua escrita; a natureza linguística do objeto de aprendizagem na alfabetização; as implicações desse processo em relação ao material didático; e a formação dos professores para a alfabetização.

Desse modo, os autores apontam que a alfabetização não se restringe, contemporaneamente, aos processos de codificação e decodificação. A alfabetização é vista, pois, como um processo que envolve o ensino e a aprendizagem de fonemas e grafemas, seja na leitura ou na escrita, de textos agora adjetivados como multissemióticos ou multimodais (ROJO; MOURA, 2019), nos quais há a codificação e a decodificação de símbolos, caracteres, os quais passam por elaborações e compreensões do código para serem expressados. Rojo e Moura (2019, p. 15) definem “[...] alfabetizar-se como a ação de apropriar-se do alfabeto, da ortografia da língua que se fala”, assim exige “[...] dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, nosso caso, o português do Brasil”.

Marinho (2010) define letramento como uma categoria teórica, abstrata que remete [...] “a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com as práticas de leitura e de escrita, cujos textos são produzidos numa língua escrita, cujo sistema é o alfabético” (MARINHO, 2010, p.75). Refletimos que essa definição é bem ampla, assim como Marinho (2010, p.70): “assumir a heterogeneidade e opacidade do conceito poderá economizar os esforços daqueles que buscam, em vão uma definição pronta, acabada e facilmente aplicável aos seus interesses e objetivos”.

Assim, letramento não é “[...] necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ROJO; MOURA, 2019, p.14). A partir dessa afirmativa, dos autores, nos questionamos: só estamos participando de uma prática letrada se houver escrita? Muitos autores como Kress (2003) e Marinho (2010) defendem que o termo “letramento” está relacionado para especificidades de uma língua escrita alfabética. Já outros como Barton e Hamilton (2000, p. 9, tradução nossa)²⁷ afirmam que “[...] as pessoas usam a linguagem escrita

²⁷ “[...] The people use written language in an integrated way as part of range of semiotic systems” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

de maneira integrada como parte de um conjunto de sistemas semióticos”, ou seja, nem todos os sistemas são baseados em linguagem verbal.

Conforme Vigotski (2008), o letramento envolve a escrita e seus reflexos. Para justificar seu ponto de vista, o pesquisador cita Wurth, que demonstrou a relação entre gesto e pictografia. Wurth verificou que as imagens registradas eram, frequentemente, gestos figurativos realizados pelo homem, assim, “uma linha que designa indicação, na escrita pictográfica denota o dedo indicador em posição” (VIGOTSKI, 2008, p. 128). Para Costa e Silva (2012, p. 57), Wurth defende que “todas essas designações simbólicas utilizadas na escrita pictórica derivaram da linguagem gestual”. Esse ponto de vista abre discussão em relação a quais são nossas ações diárias que envolvem letramento (leitura, escuta, escrita oralidade, análise linguística, estilística e semiótica, além da multissemiótica/multimodal?), para assim pensarmos nos eixos de ensino, nos textos e gêneros que também podem ser *multissemióticos/multimodais* – linguagem corporal, áudio, imagem estática e em movimento (ROJO; BARBOSA, 2015).

Desde seu aparecimento na década de 80, o conceito de letramento vem caminhando conforme progredem os estudos e a realidade social (ROJO, 2016)²⁸. De acordo com Sena (2014, p.67):

O campo do letramento e da alfabetização surge no Brasil há cerca de quarenta anos, a partir de uma série de políticas e movimentos públicos de reforma nas práticas de alfabetização. Desde seus primeiros momentos, o campo se orienta no sentido de trazer alternativas de superação dos estados recorrentes de fracasso em classes de alfabetização, especialmente nos sistemas públicos de ensino.

Assim, o conceito de letramento vem como resposta para um ensino²⁹ que se deslocaria da descrição/imitação da norma padrão para as práticas sociais da leitura e da escrita (CASTRO; AMORIM; CERDAS, 2018).

Para Nobre e Hodges (2010, p.185), “o letramento é um processo contínuo de apropriação das funcionalidades e usos sociais de diversos gêneros (orais ou escritos) e áreas do conhecimento (matemática, geografia, etc.)”. Nesse sentido, por meio de processos de letramento poderíamos “aprender”³⁰ práticas de uso dos gêneros orais e escritos nas diversas áreas, por isso fala-se em letramento matemático, letramento científico, entre outros,

²⁸ Entrevista oral cedida à Olimpíada da Língua Portuguesa, sob o título de: “Pedagogia dos Multiletramentos”, para Cristiane Mori, em 2016.

²⁹ Aprofundaremos as discussões, sobre letramento e ensino de Língua Portuguesa, na Seção 3.2 Letramentos, gêneros e eixos de ensino da Língua Portuguesa

³⁰ Algumas perspectivas que estudam letramento, como a sociocultural, defendem que não é possível aprender o letramento, mas sim participar de eventos de letramento em nossas comunidades. Ter domínio de algumas práticas socialmente situadas (STREET, 2003; VIANNA *et al.* 2016; ROJO; MOURO, 2019).

A demarcação de variedades de práticas, bem como suas especificidades, resultou na multiplicação das expressões que têm como núcleo o termo 'letramento'. De letramento, práticas e eventos de letramento, letramentos, surgiram os conceitos de: letramentos dominantes, letramentos vernáculos, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento literário e outras categorizações (VIANNA *et al.*, 2016, p. 37).

Assim, temos uma grande variedade terminológica e conceitual. Essa polissemia tornou letramento um conceito instável e múltiplo (CASTRO; AMORIM; CERDAS, 2018), ao conceito original foram agregados muitos adjetivos e modificadores (ROJO; MOURA, 2019). De acordo com Lankshear, Knobel (2011) e Vianna *et al.* (2016), algumas categorizações acabaram associando letramento à linguagem e, foram contrários à perspectiva sociocultural do conceito, o que resultou em binômios como “letramento oral”, “letramento visual”, “letramento financeiro”, “letramento da informação”, “letramento do meio”, “letramento da ciência”, “letramento multimodal”.

A seguir trazemos algumas perspectivas de letramento, indicadas por Soares (2010), pois é recorrente na academia como é diversificado e difícil de “ver” através desse conceito (MARINHO, 2010). Nosso objetivo é apresentar algumas vertentes de pesquisa que estudam o letramento, em primeiro lugar trazemos um ponto de vista pedagógico/educacional (SOARES, 2002, 2004, 2010, 2017), em seguida um psicológico/cognitivista (OLSON; ASTINGTON, 1990; GOULART, 2006; DIONISIO, 2007), por fim, um sociocultural/intercultural (HEATH, 1982; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

2.3.2. Perspectiva pedagógica/educacional de letramento

A palavra “letramento” teve seu uso disseminado no Brasil a partir de meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), passando a ser utilizada por inúmeros pesquisadores e educadores em perspectivas variadas, instigando uma grande complexidade conceitual e pragmática, mas com uma base comum: o fato de aprender uma língua ultrapassar a simples decodificação das letras e abarcar a complexidade das práticas sociais existentes em nossa sociedade.

a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, com isso, *literacy* é a condição ou estado que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Que é recorrente da palavra *literacy* da língua inglesa. É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). *Letramento* é pois, o resultado da ação de ensino ensinar ou de aprender a ler e

escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2004, p.18, grifos da autora).

No Brasil, o termo “letramento” surgiu no campo da Linguística Aplicada e da Educação, em obras de Mary Kato (1986). Já, mais tarde, Leda Tfouni (1988) estabelece um sentido para o termo centrado nas práticas sociais de leitura e escrita. De acordo com Soares (2010, p. 59-60):

A palavra letramento foi introduzida entre nós em meados dos anos 1980 [...], em obras de Mary Kato, a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português, de Leda Verdiani Tfouni, de Ângela Kleiman e também de uma certa Magda Soares... obras todas elas publicadas em meados dos anos 1980. Apesar de essas autoras atribuírem a letramento significados nem sempre concordantes, um ponto tem em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita.

Conforme Soares (2010), não foram as perspectivas antropológica e histórica³¹ que introduziram a palavra e o conceito entre nós. Essa perspectiva foi introduzida no Brasil anos mais tarde, principalmente por Kleiman (1995).

Até agora essas perspectivas, a antropológica e a histórica, são apenas incipientes, na pesquisa e nos estudos, no Brasil; começam apenas a ser assumidas, sobretudo como decorrência da questão, posta recentemente, de introdução de escrita em grupos indígenas remanescentes no território brasileiro (SOARES, 2010, p. 60).

O termo e o conceito de “letramento” no Brasil surgiu no campo do ensino da escrita como um processo diferente do de alfabetização, mas indissociável, pois implica formar aprendizagens diferentes, uma relacionada à aquisição do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, do código linguístico, de forma a desenvolver compreensão sobre esses processos e outra relacionada ao uso da escrita como prática social, como forma de agir no mundo por meio de textos (SOARES, 2010). Assim, alfabetização não é somente “[...] um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2005, p. 16).

Soares (2005) aponta uma distinção bastante nítida entre alfabetização e letramento, na qual a apropriação/distribuição da escrita e da leitura corresponde aos padrões de alfabetização. Isso do ponto de vista formal e institucional, já os usos e os papéis da escrita e da leitura, ou seja, os processos de letramento, são compreendidos enquanto práticas sociais mais amplas.

³¹ Na próxima subseção discutimos essa perspectiva.

Aliás, Paulo Freire (cf. 1986) já enfatizava que a leitura do mundo tem que dialogar com a leitura do texto, falava-nos da importância do contexto, de estrutura social (opressores), de libertação, de leitura crítica, de educação como ato político. Para Kleiman (2010, p.19 -20), o autor utiliza

[...] o termo *alfabetização* com um sentido próximo ao que hoje tem o termo *letramento*, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista³².

Assim, o conceito que Freire defende de alfabetização envolve mais que as habilidades cognitivas ligadas à aquisição da tecnologia envolvida no processo de escrita, uma vez que as práticas da vida cotidiana foram mostrando a insuficiência de participar, somente, de práticas de alfabetização. Isso foi marcado, socialmente, pelo surgimento de afirmações como: “alfabetização não é *apenas* aprender a ler e a escrever, alfabetizar é *muito mais* que ensinar a codificar e a decodificar, e outras semelhantes” (SOARES, 2017, p. 63, grifo do autor). Além de afirmações como: “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 47). Tais apontamentos nos mostram uma problematização em torno do termo “alfabetização”, suas limitações e possibilidades de discussão.

Soares (2010) aponta que o conceito de letramento mais presente nas práticas escolares, nos documentos oficiais, nos programas e nas avaliações, seria na perspectiva que ela denomina de educacional/pedagógica, que nomeia essa seção, na qual letramento “[...] designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Especificamente, letramento seria nesta perspectiva proposta por Soares como

o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas [sociocultural e cognitiva] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e

³² Compreendemos que as definições de Paulo Freire também dialogam com a perspectiva Sociocultural. Optamos por articular seu dizer, nessa perspectiva, por tratar-se de um educador.

diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 145-146, grifo da autora).

Soares (2010) aponta que o letramento, nesta perspectiva que ela define como educacional/pedagógica, é prescrito pelo sistema educacional, perpassando todos os níveis (nacional, estadual, municipal), estando, assim, presente em documentos oficiais, e prescrevendo o agir em sala de aula. Todavia, o ensino envolve além da escrita, como aponta Soares (2002), a leitura e os agires ligados às multissemiósse/multimodalidades.

Ao compararmos a visão de autores como Scribner e Cole (1981 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 19), os quais concebem letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” com outras percepções, parece-nos que a escrita é tomada para os autores como o único modo de comunicação/ação em práticas sociais. Soares (2010) defende que esse letramento desenvolvido em ambiente educacional é, constantemente, avaliado, por programas que não têm uma definição clara de letramento.

2.3.3. Perspectiva cognitivista/psicológica de letramento

De acordo com Soares (2010, p. 57), em um ponto de vista que ela define como psicológico,

a palavra letramento designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos [...] é uma perspectiva psicológica que considera *literacy* – letramento – como um processo cognitivo de compreensão e produção de textos.

Segundo a autora, David Olson é um dos mais significativos representantes desse ponto de vista de letramento. Na perspectiva de Olson (1994, 2006a, 2006b), letramento atribui um papel privilegiado à escrita como um meio para corresponder às demandas cognitivas, sociais e econômicas da sociedade pós-industrial contemporânea. “Olson também considera que o letramento e a educação impulsionam o crescimento cognitivo” (SCRIBNER; COLE, 1978, p. 450, tradução nossa).³³ Para Olson (1975, 1977), há uma forma única de competência lógica que está ligada ao letramento. “Essa competência envolve o domínio das funções lógicas da linguagem, além de suas funções interpessoais” (SCRIBNER; COLE, 1978, p. 450, tradução

³³ Olson also believes that literacy and education push cognitive growth (SCRIBNER; COLE, 1978, p. 450).

nossa)³⁴. Os pesquisadores, desse ponto de vista, detêm-se em pesquisar, muitas vezes, as funções lógicas da linguagem, pois consideram que o significado reside no texto (OLSON, 1975, 1977).

Dionísio (2007), em uma entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer, salienta os sentidos que o termo letramento/literacia vem adquirindo, principalmente em duas perspectivas: uma que entende os textos como formas de agir no mundo, como práticas sociais e outra que o compreende como um conjunto de capacidades para usar o escrito, inclusive que podem ser medidas. Essa última é segundo a autora uma perspectiva cognitivista, que toma o letramento como um conjunto de “skills/habilidades discretas” e competências “essenciais”, na qual se torna insignificante “a necessidade de compreensão por parte da generalidade dos educadores dos fenômenos socioculturais e cognitivos que nelas estão envolvidos” (DIONÍSIO, 2006, *apud* LARANJEIRA, 2013, p. 58). “Nessa perspectiva, o texto é também algo homogêneo, o letramento é algo homogêneo, é o *sujeito* que tem que ter capacidade para usar esse letramento” (DIONÍSIO, 2007, p. 211, grifo nosso). Para a autora, na perspectiva de práticas sociais teríamos letramentos (no plural), enquanto na outra, cognitivista, teríamos letramento (no singular), como algo, homogêneo, único, portanto reducionista, uma vez que representa um conjunto de capacidades só situado no sujeito, não se voltando para as práticas sociais que ele se envolve. Por isso, Street (2003) concebe essa perspectiva cognitivista como mais “fraca” de letramento, mais fragmentada.

Na perspectiva cognitivista de letramento, Olson e Astington (1990 *apud* GOULART, 2006, p. 451) discutem que:

o letramento vem sendo visto como um fator central, tanto na transformação conceitual do sujeito quanto na cultural, e defendem que o letramento afeta a cognição indiretamente: o letramento afeta a língua e a língua afeta o pensamento. Mais especificamente, o letramento afeta o pensamento por intermédio do desenvolvimento de meios para se falar sobre o texto.

Ou seja, o letramento transforma o conceito de sujeito e de cultura que temos ao longo do tempo, afetando, indiretamente, a cognição, uma vez que afeta a língua e a língua afeta o pensamento. Especificamente, o letramento como habilidade intrínseca para usar o escrito, afeta o pensamento por meio do desenvolvimento de compreensões sobre o texto.

³⁴ This competency involves the mastery of the logical functions of language apart from its interpersonal functions (SCRIBNER; COLE, 1978, p. 450).

De acordo com Olson e Astington (1990 *apud* GOULART, 2006), com base em pesquisas realizadas por outros autores, as consequências cognitivas do letramento não estão diretamente relacionadas às habilidades de leitura e escrita, mas ao envolvimento em uma cultura letrada. Conforme Goulart (2006), os autores analisam o trabalho de Scribner e Cole (1981) e pontuam que o letramento é mais geral do que a competência para a escrita, pois os sujeitos precisam participar de diversas formas de discurso, sejam grafocêntricas ou não, além disso, esse exige uma competência de metalinguagem para falar sobre o ato de falar, estudada na escola.

Goulart (2006), Olson e Astington (1990) observaram que a competência na tarefa de uso de verbos ligados ao ato de pensar (por exemplo, inferir, refletir) aumenta, significativamente, com a idade. Isso indica que essa competência é alcançada por meio de longos anos de prática, manuseando textos, lendo-os, comentando-os, comparando-os, avaliando-os, e que seria por intermédio dessa linguagem especializada que o letramento contribui para o pensamento. Ainda conforme Goulart (2006), a abordagem desenvolvida por esses autores destaca o desenvolvimento pelos sujeitos de reflexões metalinguísticas, pela revisão de textos, conteúdos e objetos – por falar sobre eles.

Segundo Dionisio (2007), sistemas de avaliação, em sua maioria, estão calcados nessa perspectiva, pois buscam medir as competências, em uma visão de letramento como saber situado nas pessoas, na cabeça das pessoas, a fim de resolver problemas mediados pela escrita. Essa visão é partilhada por muitos sistemas de avaliação seja em nível municipal³⁵, estadual, nacional ou internacional. Para Laranjeira (2013, p. 60-61), em uma sociedade altamente escolarizada e letrada “[...] as práticas de literacia acadêmica são, muitas vezes, aquelas que têm um valor e um reconhecimento social distintivo, por vezes superior, em relação a outras (quaisquer) práticas de literacia. É neste sentido que a relação entre literacia e avaliação se torna estreita”. Assim, essa necessidade de quantificar, de avaliar vem desse certo prestígio e responsabilidade de ensino que as práticas acadêmicas recebem.

No Brasil, em junho de 2018 o Ministério da Educação (MEC) anunciou uma série de mudanças nos nomes dos sistemas de avaliações, assim, as denominações Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, foram unificadas sob o nome de Sistema de Avaliação da

³⁵ Um exemplo de avaliação diagnóstica em nível municipal é a Prova Paraná, baseada em descritores, competências e habilidades. Ela busca verificar aprendizagem de conteúdos curriculares, a partir de operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Mais informações em: http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/201909/FAQ%20Prova%20Paran%C3%A1.pdf.

Educação Básica (SAEB). Outro sistema de avaliação influente, no nosso país, é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o qual mensura em níveis o letramento em leitura³⁶. O Pisa, mais recentemente, segundo Dionísio (2007), contém uma definição de letramento que é um caminho para a integração da concepção de letramento cognitivo com a concepção de letramento como práticas. O programa não define letramento como um conjunto de competências relativas à compreensão do texto escrito, mas já inscreve esse uso em práticas sociais. Para Dionísio (2007), diz-se que é a capacidade de usar textos variados para realização de fins diversos, desde a realização pessoal, até a informação ou participação em sociedade. Dessa forma, segundo a autora, pela via da consideração da multiplicidade dos textos, das práticas, vemos que esse Programa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) já tem uma definição mais abrangente que aquela de competência para entender os textos escritos. Ainda assim, a estudiosa defende que continua a ser competência, que, enfim, não é um conceito muito bem definido no Pisa, mas continua a ser um saber que está nas pessoas, que as pessoas detêm, que podem desenvolver, que pode ser aplicado aos sujeitos.

Os sistemas nacionais deverão incluir em suas matrizes as competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018). Esses testes são, muitas vezes, denominados de cognitivos, justamente por terem como foco o processo mental conforme mostram algumas pesquisas. Casaril (2016, p. 102) com o objetivo de refletir sobre a concepção de letramento de um dos testes avaliativos nacionais de maior relevância no país, a Prova Brasil, conclui que:

dados os resultados confirmamos, nossa asserção de que o modelo da Prova Brasil ainda está pautado no modelo autônomo de letramento, não considerando o texto escrito como prática social. Desse modo, a prova acaba reafirmando a ideologia de um grupo social, tanto pela seleção de textos quanto pelo modo de interação ou leitura previstos, legitimando a cultura deste grupo e deslegitimando a cultura dos outros grupos que constituem o Brasil. Os alunos de todo o Brasil são ‘oprimidos’ pela ideologia desse grupo social e cultural. Os resultados díspares de uma região para outra talvez possam ser explicados justamente pela adesão dessa concepção de letramento.

A autora discute como esses modelos autônomos de letramento possibilitam a perpetuação de uma certa ideologia que interessa a um determinado grupo gerando a exclusão de diversos outros grupos.

Discutir a relação do letramento com esses testes de avaliação, com a noção de habilidades e/ou competências é tênue, haja vista

³⁶ Informações disponíveis em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/novo-saeb-o-que-muda-nas-avaliacoes-do-mec>.

[...]o facto de o poder estruturante do próprio campo dos estudos de literacia tender a projetar um determinado olhar sobre a literacia. Ao considerar o conceito de literacia de um ponto de vista sobretudo individual, como “competência”, a grande maioria dos estudos nesta área servem-se de metodologias quantitativas. O paradigma quantitativo é seguramente o dominante nos estudos de literacia, considerando-se que a visão da literacia como um conjunto de ‘skills’ é aquela que, a nível nacional e internacional, detém um maior número de adeptos (LARANJEIRA, 2013, p.69).

Dessa forma, pensando no contexto de implementação da BNCC (2018) em nível nacional, é pertinente discutir, os conceitos gerais de cada componente curricular, dentre eles, o de letramento em Língua Portuguesa, e sua relação com os conhecimentos tidos como essenciais, e os sistemas de avaliação tendo em vista que o documento é organizado a partir de códigos alfanuméricos, que facilitam esse processo quantitativo, verticalizador, hegemônico, estrutural e técnico (GERALDI, 2015). Para Rojo e Barbosa (2019), os termos competência e habilidades adotados pela BNCC (BRASIL, 2018) se aproximam do ideário das organizações internacionais – OCDE e afins – e, “[...] com a organização das matrizes de avaliações de sistema, que podem ser vistas como instrumentos desse ideário” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 275). Ideário descrito pelas autoras como: neoliberal, economicista, e voltado para a oferta de mão de obra qualificada (capital humano).

Por fim, quanto ao fator econômico, muitos autores discutem a relação letramento e desenvolvimento social. Para alguns, “presume-se que o letramento ou pelo menos uma quantidade mínima de educação seja necessária e suficientes para superar a pobreza e as limitações enraizadas em diferenças raciais, étnicas, de gênero e religiosas” (GRAFF; DUFFY, 2014, s/p, tradução nossa)³⁷. Dessa forma, acredita-se que o letramento seja um pré-requisito necessário para o crescimento econômico, produtividade, industrialização, avanços tecnológicos entre outros (LEVINE, 1986). Mas há pesquisadores que defendem que “[...] não há evidências históricas para uma relação direta e imediata entre quanto mais letramento mais desenvolvimento econômico” (cf. DIONISIO, 2007, p.213).

O letramento nessa visão se torna uma mercadoria a ser exportada pelas áreas desenvolvidas para os países em desenvolvimento, permitindo que indivíduos e nações participem dos processos em andamento de globalização e participem de suas presumíveis recompensas. Apesar dessas expectativas, há poucas evidências de que níveis crescentes ou altos de letramento resultem diretamente em grandes avanços econômicos. De fato, os estudos históricos sugerem que, a curto prazo, pelo menos, a industrialização pode ser incidental ao desenvolvimento do letramento ou vice-versa,

³⁷ Literacy or at least a minimal amount of education is presumed to be necessary and sufficient for overcoming poverty and surmounting limitations rooted in racial, ethnic, gender, and religious differences (GRAFF; DUFFY, 2014, s/n).

ou mesmo trabalhar em detrimento das oportunidades de escolarização (GRAFF; DUFFY, 2014, s/p, tradução nossa)³⁸.

Vivemos a partir de convenções sociais determinadas por fatores sociais e históricos, assim, em certas comunidades/sociedades, determinado letramento é um fator de participação social e, conseqüentemente, de exclusão e outro não. O que Dionisio (2007) aponta é que sociedades com níveis de letramento maior não necessariamente serão mais desenvolvidas economicamente. Graff e Duffy (2014) criticam como o letramento pode ser visto como um “negócio” para o governo, como rentável, como uma forma de, aparentemente, justificar as imensas diferenças sociais.

2.3.4. Perspectiva sociocultural/intercultural de letramento

A vertente Sociocultural dos Estudos de Letramento ou “New Literacy Studies” (NLS), teve como base estudos de antropólogos como Heath (1982) e Street (1984, 2003). Embora vemos no Brasil o uso do termo “Novos Estudos de Letramento”, o uso do termo “Estudos de Letramento” é uma opção brasileira cunhada sobretudo pelos textos da pesquisadora Ângela B. Kleiman. Segundo Vianna et. al. (2016), essa tradução é mais adequada ao contexto brasileiro do que a expressão inglesa: *New Literacy Studies*, uma vez que fora do Brasil havia uma tradição evolucionista a ser rompida, por isso no Reino Unido a necessidade de “novos” estudos. “Contraponto aos antigos estudos sobre literacy, ressignificando essa palavra com a finalidade de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização” (VIANNA *et al.*, 2016, p.28-29). Haja vista que quando surgiu o conceito “literacy” relacionava-se à prática de alfabetização.

De acordo com Street (2003), neste modo de conceber letramento, considera-se não mais a aquisição de habilidades, mas sim o exercício de uma prática social. Barton e Hamilton (2004, p. 109) apontam que o letramento:

não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

³⁸ Literacy in this view becomes a commodity to be exported by the developed areas to so-called developing nations, enabling individuals and nations to participate in the ongoing processes of globalization and partake of their presumed rewards. Despite such expectations, there is little evidence that increasing or high levels of literacy result directly in major economic advances. Indeed, historical scholarship suggests that in the short run, at least, industrialization may be incidental to literacy development or vice versa or even work to the detriment of opportunities for schooling (GRAFF; DUFFY, 2014, s/n).

Os autores compreendem que no letramento está implicado um agir contextualizado, vivenciável, que exige interação. Esse conceito não dialoga com o de habilidade a ser aprendida de forma intrínseca pelas pessoas. Conforme Gee (2000 *apud* Vianna *et al.*, 2016, p. 30), a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento “[...] se configurou como um movimento que, entre outros, fez parte da chamada ‘virada social’, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social”.

No Brasil, os estudos de letramento nessa perspectiva sociocultural³⁹ passaram a ser difundidos inicialmente, a partir da publicação da obra, *Os significados do letramento* de Kleiman (1995), quem denominou letramento como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Os Novos Estudos de Letramento ou Estudos de Letramento estão pautados em um modelo ideológico de letramento. Street (2003) faz uma subdivisão entre modelo autônomo de letramento e modelo ideológico. Quanto ao modelo autônomo, “a característica de ‘autonomia’, refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21-22). Assim, a escrita não estaria ligada a um contexto, ou seja, não dependeria de uma prática de letramento influenciada por fatores sociais, culturais, históricos, entre outros. Portanto, uma prática pautada por uma visão autônoma seria neutra e estaria relacionada a aspectos somente cognitivos, individuais. Poderíamos fazer, assim, uma associação entre o modelo autônomo de letramento, estudado pelos Estudos do Letramento (STREET, 1984), com a perspectiva cognitivista tendo em vista que nesse modelo o letramento é visto como um “[...] saber técnico que lhe é possível aprender em qualquer momento histórico e social e, portanto, terá sempre as mesmas características” (DIONISIO, 2007, p.213-214.), como algo fixo, imutável.

Já no modelo ideológico de letramento, as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em posições ideológicas sobre o que conta como

³⁹ Em Kleiman e Assis (2016), na obra *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* encontra-se uma breve contextualização da perspectiva de letramento adotada pelas autoras, “nossos objetivos para este livro são duplos: marcar vinte e cinco anos de pesquisa extremamente profícua no Brasil, numa área de conhecimento que, há menos de três décadas, pouquíssimos educadores e pesquisadores conheciam e, de uma perspectiva sincrônica, fazer um retrato das temáticas em pleno desenvolvimento hoje a partir da vertente sociocultural dos Estudos de Letramento que, inspirada na obra de antropólogos como Heath (1982) e Street (1984) marcou presença no cenário acadêmico dos estudos sobre a escrita com a obra *Os significados do letramento*, publicada vinte anos atrás, em 1995.”.

“letramento” e nas relações de poder a ele associados (STREET, 2014). Assim, o modelo autônomo não leva em conta esses fatores ideológicos, sociais, políticos tal como ocorre no modelo ideológico defendido por Street (2003). Compreendemos que ambos os modelos são movidos por interesses, são fruto de uma opção, são ideológicos. Assim, são determinados ideologicamente. Para a abordagem sociocultural de letramento todos os letramentos são ideologicamente determinados, até mesmo aqueles que são pautados em um modelo autônomo de letramento (STREET, 2003).

Nesse novo modo de compreender letramento, Street (1993) introduz também dois conceitos de muita relevância para a compreensão de letramento: *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, que organizam e nos ajudam a pensar como o letramento vive/circula na sociedade, nas culturas.

Para o autor:

‘eventos de letramento’ é um conceito útil, eu acho, porque permite que os pesquisadores e também os profissionais se concentrem em uma situação particular em que as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo. Este é o evento clássico de letramento em que somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e começamos a traçar suas características: aqui, podemos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico e, ali, outro, que é bem diferente, como verificar horários e pegar o ônibus, folhear uma revista, sentar na barbearia, ler sinais quando negociamos o caminho (STREET, 2000, p. 21, tradução nossa)⁴⁰

Nesse fragmento, quando Street (2000) menciona a leitura de sinais, e a leitura de revista, parece-nos se referir ao multissemiótico envolto no processo de letramento. Igualmente quando Barton e Hamilton (2000) mencionam o “negociar”, a prática da oralidade pode estar presente, sendo também parte do letramento.

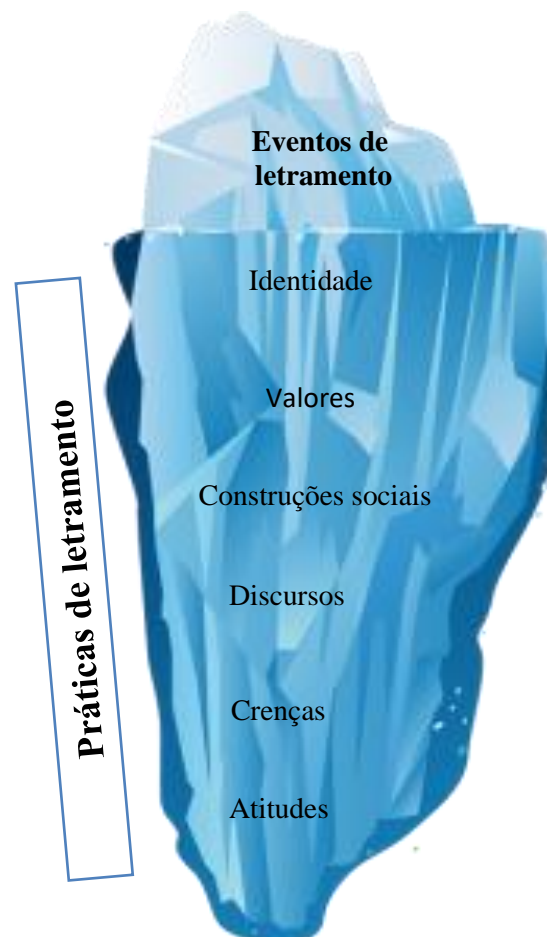
Uma vez que se começa a pensar em termos de eventos de letramento, há certas coisas sobre a natureza da leitura e da escrita que se tornam aparentes. Por exemplo, em muitos eventos de letramento, há uma mistura de linguagem escrita e falada. Muitos estudos das práticas de letramento têm como ponto de partida o letramento impresso e os textos escritos, mas é claro que, nos eventos de letramento, as pessoas usam a linguagem escrita de maneira integrada, como parte de um conjunto de sistemas semióticos; esses sistemas semióticos incluem sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens não baseadas em texto (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa).⁴¹

⁴⁰ Literacy events’ is a helpful concept, I think, because it enables researchers, and also practitioners, to focus on a particular situation where things are happening and you can see them happening. This is the classic literacy event in which we are able to observe an event that involves reading and/or writing and begin to draw out its characteristics: here, we might observe one kind of event, an academic literacy event, and there, another, which is quite different, such as checking timetables and catching the bus, browsing through a magazine, sitting in the barber’s shop, reading signs when negotiating the road (STREET, 2000, p. 21).

⁴¹ Once one begins to think in terms of literacy events there are certain things about the nature of reading and writing which become apparent. For instance, in many literacy events there is a mixture of written and spoken language. Many studies of literacy practices have print literacy and written texts as their starting point but it is

Sendo assim, “o *evento de letramento* busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as ‘práticas de letramento’ buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social” (MARINHO, 2010, p. 78, grifo nosso). Nesse sentido, “as práticas de letramento, então, referem-se à concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e escrever em contextos culturais” (STREET, 2003, p.79, tradução nossa)⁴². Nelas estão implicado valores, funções sociais, ferramentas materiais/semióticas, processos de existência, tecnologias de um contexto específico de uso, de uma determinada pessoa ou grupo (LARANJEIRA (2013), como está representado na Figura 6.

Figura 6 – Imbricamento entre práticas e eventos de letramento



Fonte: Elaborado pela autora.

clear that in literacy events people use written language in an integrated way as part of a range of semiotic systems; these semiotic systems include mathematical systems, musical notation, maps and other non-text based imagens.(BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

⁴² “Literacy practices, then, refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts” (STREET, 2003, p.79).

A Figura 6 ilustra como as práticas de letramento dão sustentação aos eventos de letramento, os quais, nessa perspectiva, são a *ponta visível do iceberg* (HAMILTON, 2000). Assim, os eventos estão alicerçados por uma base: as práticas, formadas por uma identidade (cf. STREET, 2012), e por crenças, valores, atitudes, construções sociais, discursos, entre outros (cf. VIANNA *et al.*, 2016). Parece-nos evidente que não podemos falar em efeitos universais do letramento, pois cada cultura, cada grupo social produz suas manifestações de linguagem, sendo assim, em cada cultura os eventos e as práticas de letramento são diferentes.

Nos Estudos de Letramento, que se inserem em uma perspectiva sociocultural de letramento, as práticas de uso da escrita são concebidas como práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades (VIANNA *et al.*, 2016). A participação nessas práticas de letramento implica formação de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995) tendo em vista que tais práticas, nessa perspectiva, não são simples habilidades neutras, técnicas (STREET, 2006). De acordo com Kleiman (2013, p.47), essa perspectiva concebe “[...] a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” tendo em vista que “não é válido sugerir que o ‘letramento’ pode ser ‘dado’ de maneira neutra e, depois, seus efeitos ‘sociais’ somente são experimentados posteriormente” (STREET, 2003, p.78, tradução nossa)⁴³.

Esses usos da escrita não precisam estar vinculados à escola, pois a escrita faz parte da paisagem cotidiana, ou seja, está em todo lugar (KLEIMAN, 2010). Vivemos em uma cultura escrita, que, segundo Marinho (2010), é um conceito mais amplo que envolve as práticas do escrito que não são, unicamente, dependentes da língua escrita tendo como base o sistema alfabético.

Precisamos “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos” (STREET, 2014a, p. 127). O autor possibilita-nos refletir como nosso agir está vinculado a vários eventos de letramento sejam escolares (código linguístico, escrita grafocêntrica) ou não, como os ágrafos, os associados à cultura oral, às pinturas.

Street (2003) questiona os letramentos valorizados e os marginalizados ou de resistência. Em outra publicação, Street (2014a) dialoga em relação às restrições na sociedade moderna dos grupos considerados “analfabetos”, “iletrados”. Compreendemos que os sujeitos

⁴³ “It is not valid to suggest that ‘literacy’ can be ‘given’ neutrally and then its ‘social’ effects only experienced afterwards” (STREET, 2003, p.78). Cabe pontuar que o termo “given” pode ser traduzido como dado, mas o letramento, não pode ser dado/ensinado, por isso é marcado por Street (2003) entre aspas. Não dá para ensinar/aprender letramento; o que podemos é participar de práticas de letramento ou ter domínio de algumas práticas, de acordo com essa perspectiva (cf. KLEIMAN, 2010).

transformam suas práticas, dão novos significados buscam outras formas de se comunicar e de interagir, dependendo das condições do seu contexto.

Para Street (2014b, p. 149), “uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento”. Além de levar em conta que existem múltiplos letramentos ou letramentos múltiplos praticados em contextos reais (STREET, 2014). “A expressão letramentos múltiplos envolve toda noção sócio-histórica e cultural do letramento e permite examinar a constituição de práticas de letramento intragrupos e, ao mesmo tempo, analisar os diferentes valores para as distintas práticas” (VIANNA *et al.*, p. 36).

Em síntese são conceitos diferentes para a mesma palavra, ou seja, cada perspectiva compreende o referente “letramento” de uma forma, a pedagógica/educacional preocupa-se mais com o fato de ensinar leitura e escrita em práticas sociais que geram o desenvolvimento de habilidades, sendo assim concebem o letramento como ensinável. Já a psicológica/cognitiva interpreta que o contexto não influencia no desenvolvimento do letramento, uma vez que esse é fruto de operações mentais subjetivas, neutras. Por fim, a sociocultural/intercultural entende que o letramento é formado de práticas e eventos de letramento influenciados diretamente pelo contexto. Nessa última perspectiva, o letramento não é ensinável, mas vivenciável.

Levando em conta o que foi anunciado em nossa epígrafe de introdução desse segundo capítulo, que são os contextos que dão sentido à linguagem (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) dialogaremos a respeito do funcionamento do conceito “letramentos” (no plural) em práticas (multi)letradas, na subseção a seguir. Pontuamos que o conceito “letramento” (no singular), apresentado anteriormente, funciona como uma espécie de guarda-chuva (cf. PEREIRA, 2016), uma metáfora para esse conceito “instável e múltiplo” (CASTRO; AMORIM; CERDAS, 2018).

2.4. Letramentos e ensino de Língua Portuguesa

Neste tópico, dialogaremos a respeito de como os letramentos se ampliam e modificam tornando-se multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos (cf. ROJO; MOURA, 2019). Assim, expomos pesquisas a partir do referente “letramentos”, de seus derivados (multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos), e de suas especificações (letramento crítico, letramento digital), a fim de servir como suporte para compreensão desse fenômeno na BNCC (2018), do Ensino Fundamental. Também discutimos

os conceitos de: eixos de ensino, campos/esferas da comunicação, práticas sociais, gêneros discursivos/textuais relacionados aos estudos dos letramentos, para o ensino e/ou aprendizagem de Língua Portuguesa.

2.4.1. Letramentos, letramentos múltiplos, multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos

Para Collins e Blot (2003), no livro *Literacy and Literacies* (“Letramento e Letramentos”), o termo letramento começa a ter mudança para abordagens plurais na década de 1980, pelos estudiosos do “New Literacy Studies” (GEE, 1991; STREET, 1993). Tais estudiosos afirmam, a partir de relatos documentados, que as práticas de letramento variam de um contexto cultural e histórico para outro (COLLINS; BLOT, 2003). Assim,

o plural “letramentos” sinaliza a atenção dos autores para uma mudança chave nas abordagens acadêmicas do campo, uma mudança de foco de uma única coisa chamada letramento, vista como um conjunto de habilidades ‘autônomas’ com consequências quase determinísticas de longo alcance, para um reconhecimento de que existem letramentos múltiplos (COLLINS; BLOT, 2003, p. 6, tradução nossa)⁴⁴.

Essa habilidade de “autonomia” do letramento é defendida pelo NLS como uma independência de um contexto cultural e histórico, como se a prática de produção, leitura e uso de língua(gem) tivesse um fim em si. Dessa forma, o vocábulo “letramentos”, no plural, é definido como uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem leitura, escrita e uso da língua(gem) em geral nas sociedades. Uma vez que “numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Por isso, o conceito passa ao plural: letramentos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16). Nesse sentido, há uma multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades (ROJO; MOURA, 2012), por isso, muitas vezes, Rojo (2009) utiliza a expressão “letramentos múltiplos” para se referir a uma multiplicidade e variedade de práticas letradas sejam: locais, globais, valorizadas, marginais, escolares, cotidianas, de resistência, institucionalizadas, nas sociedades em geral (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012). Mas a palavra “letramentos” já contempla essa noção de pluralidade de práticas em que não há só um letramento, como o letramento da letra, o letramento grafocêntrico (ROJO, 2009) que é, muitas vezes, mais difundido.

⁴⁴ The plural “literacies” signals the authors’ attention to a key shift in academic approaches to the field, a shift of focus from a single thing called literacy, seen as a set of “autonomous” skills with far-reaching almost determinist consequences, to a recognition that there are multiple literacies (COLLINS; BLOT, 2003, p. 6).

Assim, compreender os letramentos, no plural, requer levar em conta a “complexidade e multiplicidade de práticas (letramentos múltiplos), algumas dominantes (como o letramento escolar, jurídico, acadêmico, literário, burocrático), outras marginais e desvalorizadas, como as práticas de letramento cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares” (ROJO, 2009, p. 11). Esses letramentos estão sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009). Em suma, os letramentos múltiplos referem à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades, já o termo “multiletramentos”, também difundido pela reflexão teórica, vai além da proposta dos letramentos múltiplos.

A palavra “multiletramentos” apareceu em 1996 pela primeira vez no manifesto denominado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”), de um grupo de pesquisadores americanos e australianos denominados The New London Group (NLG), os quais se reuniram na cidade de Londres. O NLG era composto pelos seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels. De acordo com Rojo e Moura (2019), todos interessados em linguagem e educação linguística.

Eles traziam como questão central: “o que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (NLG, 1996 *apud* ROJO, 2012, p. 12). Para responder a essa questão, propunham uma pedagogia baseada na “[...] redefinição de textos e práticas, passando-se do campo do *letramento* (no singular) aos *letramentos* (no plural)” (PINHEIRO, 2017, p. 10).

Cope e Kalantzis (2000b) pretendem elaborar modos de ensinar e de aprender que sejam mais condizentes com as demandas do novo mundo do trabalho, da cidadania e da vida. A nova economia está mudando e as relações de trabalho são mais horizontais e colaborativas, o capital humano está mais valorizado, as multi-habilidades, a flexibilidade, criatividade e inovação são pontos-chave para o mercado (COPE; KALANTZIS (2000b). Assim, uma educação linguística condizente com alunos multiculturais é aquela que possa trazer três dimensões de projeto (*designs*) de futuro: a *diversidade produtiva* – âmbito do trabalho –, o *pluralismo cívico* – âmbito da cidadania – e as *identidades multifacetadas* – âmbito da vida pessoal (KALANTZIS; COPE, 2006).

No campo do trabalho os autores da NLG chamam atenção para a mudança constante, para a necessidade de flexibilização e adaptação; quanto ao pluralismo cívico, falam em política colaborativa que gerencia diferenças em relações de complementariedade. Por fim, no âmbito

da vida pessoal, em relação às identidades, falam da necessidade de levarmos em conta que vivemos em culturas híbridas, altamente personalizadas. “A escola pode buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação” (ROJO, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, dos multiletramentos, reconhece-se a “crescente multiplicidade e integração de modos de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante⁴⁵ (NLG, 1996, p. 64, tradução nossa). Contemplam-se outras modalidades da língua(gem) que antes ficava limitada às práticas de leitura e escrita. Kress (2015) pontua que a abordagem na perspectiva da multimodalidade trata da fala, da escrita, das imagens, dos sons etc. como diferentes modalidades com possibilidades muito distintas de comunicação e significação.

Toda semiótica é semiótica multimidiática e todo letramento é letramento multimidiático. A análise da semiótica multimidiática me levou [o autor] a refazer algumas perguntas antigas de maneiras novas e a começar a olhar para a história da escrita, do desenho, do cálculo e da mostra visual de imagens em uma perspectiva diferente. Faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito. Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais (LEMKE, 2010, p. 455).

A semiótica como estudo da construção do significado, do signo, antes ficava muito restrita a ideia de signo linguístico por causa da grande influência dos estudos de Ferdinand de Saussure (FERREIRA; ALMEIDA; DIAS, 2017). Dessa forma, essa concepção de Lemke (2010) de que toda semiótica é multimidiática não era tão divulgada. O texto não era visto como multimodal, multissemiótico, ou seja, aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos (semiose) em sua composição.

Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO, 2015, p. 108).

⁴⁵ “[...] The increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spacial, the behavioral, and so on” (NLG, 1996, p. 64).

Pensando no ensino de línguas a partir de uma pedagogia, que “[...] concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que a linguagem sozinha. Estes se diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (COPE; KALANTZIS, 2000b, p. 5, tradução nossa).⁴⁶ O NLG propõe uma pedagogia. De acordo com Ghiraldelli Jr. (2010), em Grego Antigo, “Pedagogia” significa condutor de criança. Para o autor, o verbete “Pedagogia” pode ser definido como um campo da atividade que delimita o conteúdo ensinado, os meios de ensino, bem como os procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor forma possível. O NLG compreende pedagogia como “[...] uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para construir condições de aprendizagem que levem a uma participação social plena e a equitativa” (NLG, 2000, p.9, tradução nossa)⁴⁷, ou seja, pedagogia para eles é concebida como um modo de ensino que dá condição de aprendizagem, possibilita a participação social e uma igualdade real.

A pedagogia dos multiletramentos, assim denominada pelo NLG, é proposta com base nas mudanças sociais, nos processos de desterritorialização, de hibridização, de mestiçagem, na problemática entre escrita grafocêntrica e multimodalidade, nas possibilidades de construção de significação que às TICs trazem para a educação (NLG, 1996), assim, o NLG cunhou o vocábulo “multiletramentos” para se referir, principalmente, a dois aspectos sociais presentes na nossa prática: a multimodalidade de linguagens ou semioses e a multiculturalidade, multiplicidade de culturas ou diversidade cultural, a qual atua cada vez mais nas práticas de letramento, dos sujeitos na sociedade (ROJO, 2017b). Portanto, o conceito “multiletramentos” tenta dar conta da presença concomitante nos textos contemporâneos de semioses que vão além da linguagem verbal e também das culturas que compõem os mais variados textos contemporâneos (NLG, 1996; COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO; MOURA, 2012 ; ROJO, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO, 2017b; ROJO; MOURA, 2019 entre outros).

“De fato, há uma convergência marcante entre o 'multi' da multimídia e o 'multi' do multiculturalismo local e global” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 470, tradução nossa)⁴⁸. Isso se dá, pois, o primeiro “multi”, da multimodalidade, permite a relação do visual e de outros

⁴⁶ “[...] 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” (COPE; KALANTZIS, 2000b, p. 5). Por “language alone/linguagem sozinha” estendemos um texto/linguagem sem outra modalidade semiótica seja imagem, vídeo, áudio etc.

⁴⁷ “Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation” (NLG, 2000, p.9).

⁴⁸ “In fact, there is a striking convergence of the 'multi' of multimedia and the 'multi' of local and global multiculturalism” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 470).

modos de significação do texto como: os ícones, as imagens, o áudio e as representações esquemáticas espaciais e estruturais (COPE; KALANTZIS, 2006). Já outro “multi”, do multiculturalismo, converge junto ao multimodal, pois usa dessas diversas semioses, muitas vezes, para poder se conectar, para prover o encontro entre essa diversidade cultural.

Multiplicidade cultural é, para Rojo (2012), considerar não só uma Cultura em maiúscula, mas várias culturas, a de massa, marginal, e a erudita. Nessa perspectiva, caberia partir de escolhas individuais e políticas para participar e construir diferentes “coleções” culturais (GARCÍA-CANCLINI, 1997).

Quanto ao outro aspecto dos multiletramentos, a multissemióse/multimodalidade⁴⁹, cabe refletir que contemporaneamente “[...] o poder crescente das tecnologias de comunicação traz as sutilezas da diversidade cada vez mais perto de casa (COPE; KALANTZIS, 2006, tradução nossa)⁵⁰. Se os textos ou multimídias da contemporaneidade mudaram, as práticas e procedimentos técnicos e funcionais de leitura, escrita, escuta, fala, gesto, exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser os mesmos (ROJO, 2013). Para Cope e Kalantzis (2019 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 22), os significados são construídos de maneira cada vez mais multissemióticas/multimodais, nas quais os modos de significação linguísticos escritos fazem interface com padrões de significação oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial”. Esses textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) exigem capacidades e práticas específicas, relativamente estáveis, de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (ROJO, 2012). Para Lemos (2012) e Rojo (2017a), a expressão de ideias não acontece mais só escrevendo alguma coisa, assim o termo “textos” não comportaria às formas de comunicação. Lemke (1998) fala em mídias⁵¹ e não de modos, linguagens ou semioses.

Para Rojo (2012), os multiletramentos implicam uma nova ética e novas estéticas. Nova ética, pois não se baseiam mais na propriedade, e sim no diálogo de forma crítica. Nova estética, pois as “coleções” (GARCÍA-CANCLINI, 1997), o “valor estético”, o “gosto” atribuído difere de uma pessoa para outra. Assim, “o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line” (DIAS, 2012, p. 8).

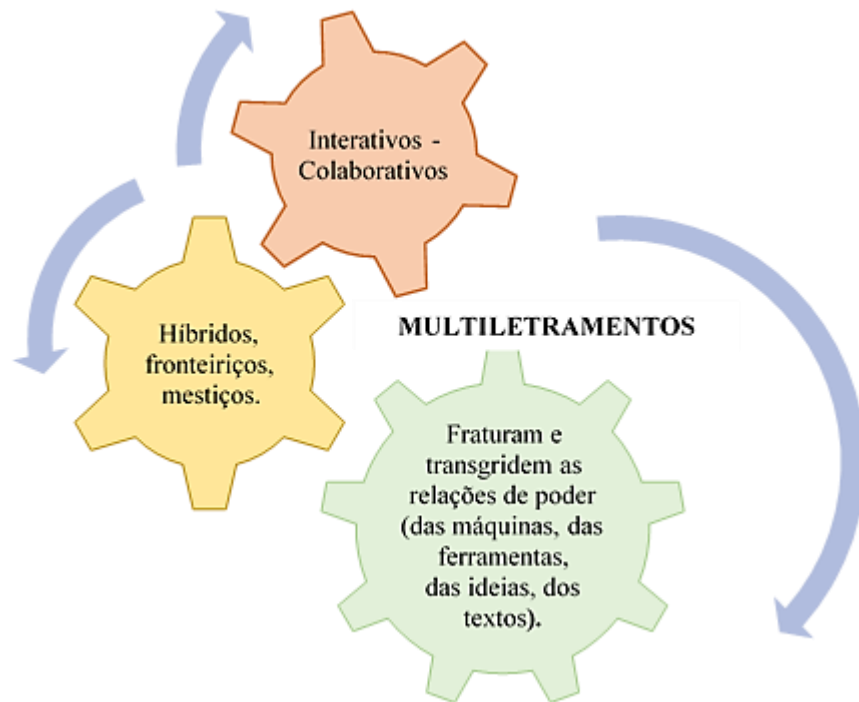
⁴⁹ Não entraremos, aqui, no mérito de nenhuma teoria, por exemplo, a teoria multimodal para análise de formas comunicativas. Consideramos para esse estudo ambos conceitos como sinônimos, assim, multissemióse/multimodalidade referem-se às diversas modalidades de linguagens, ou semioses. Desse modo, “o foco da produção de sentidos passa a considerar a relevância de outros componentes além dos sintáticos e textuais, como vocais/sonoros, imagéticos, gestuais” (ROSA, 2016, p. 40).

⁵⁰ “[...] The increasing power of the communications technologies brings the subtleties of diversity ever closer to home” (COPE; KALANTZIS, 2006).

⁵¹ Definiremos o termo mais adiante nesta seção.

De acordo com Rojo (2012), os estudos são unânimes em apontar algumas características dos multiletramentos, as quais representamos na figura a seguir:

Figura 7 – Multiletramentos



Fonte: Inspirado em Rojo (2012, p.23).

As engrenagens representam as peças que fazem parte de um mecanismo (multiletramentos). Elas são responsáveis pelo funcionamento dos multiletramentos, são características intrínsecas aos multiletramentos. A interação possibilita a participação dos leitores com o texto, como nos infográficos digitais. Neles podemos a partir de um click avançar um ano ou voltar, ver quantitativamente quem são os autores mais citados, analisar os temas mais recorrentes. Sendo assim, no ambiente virtual a interação fica muito mais evidente, com a possibilidade de toque para arrastar partes de um texto e montar um quebra-cabeça, grifar os textos lidos, colocar comentários, etc. Nesse ambiente, é possível dar comandos orais para, por exemplo, abrir abas ou pesquisar a tradução de uma palavra. A colaboração ocorre tanto entre pares como coletivamente, seja de modo físico ou virtualmente. Essa característica refere-se, por exemplo, a textos escritos em mídias digitais como a WIKI⁵². Os multiletramentos também

⁵² De acordo com Bomfim e Gonçalves (2014, p. 829), a wiki “trata-se de uma tecnologia que possibilita a mistura de diversos recursos como a palavra, a imagem (estática ou em movimento), o som, a animação, etc., bem como as ligações internas e externas, oferecendo os recursos básicos para a produção de textos para o contexto digital (hipertextos)”.

são híbridos fronteiriços e mestiços, ou seja, mesclam culturas, por fim, ultrapassam o modo de pensar das mentalidades anteriores.

Nesse sentido, uma pedagogia que privilegie os multiletramentos preocupa-se com a hipermodernidade, considera a multimodalidade (que pode estar aliada às TICs) e a multiculturalidade, bem como tem uma postura crítica e luta em favor da cidadania crítica e consciente, do letramento crítico (KALANTZIS; COPE, 2012, TILIO, 2017). Também prevê um funcionamento mais dinâmico e colaborativo dos textos e, conseqüentemente, do ensino. É baseada em projetos interdisciplinares (ROJO, 2012).

Nos multiletramentos há ideia de projetos de futuro:

[...] para que os conflitos culturais que permeiam a realidade dos jovens sejam tratados em sala de aula, resultando, assim, na diminuição da violência e na criação de perspectivas para o futuro da juventude, cujas práticas, fora de sala de aula, já envolvem o uso das novas ferramentas de comunicação (VIANNA *et al.*, 2016, p.43).

Ideia que dialoga com problemáticas e culturas, muitas vezes, visibilizadas pela escola por fazer parte das “coleções” (GARCÍA-CANCLINI, 1997) dos jovens.

Já a ideia de *design* vem sendo utilizada para teorizar possíveis relações entre modos, pedagogia e contextos, também possibilita compreender mudanças motivadas a partir de relações estabelecidas entre informações e/ou conhecimentos (NLG, 1996, KRESS, 2000). Segundo Pinheiro (2017), o conceito tem duas significações, uma com sentido mais restrito, referindo-se à instanciação de convenções e recursos construídos e transformados socioculturalmente, e outra apresenta um sentido mais amplo, que se constrói por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação. Assim, esse conceito-chave “[...] envolve interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos e é caracterizado pelo dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação” (GOMES; PINHEIRO, 2015, p. 113). Ele vem do mundo do trabalho e é expandido e apropriado para outras duas dimensões da vida social: a pessoal e a de participação cívica, a fim de corresponder a demandas globais possibilitando diferentes interpretações (NLG, 1996; PINHEIRO, 2017).

O NLG estabelece “o que” (*What*) deve ser ensinado, na pedagogia dos multiletramentos com base na inter-relação de três componentes: “*Available Designs, Designing e The Redesigned*” (NLG, 1996, p. 74). Seus idealizadores comentam que esse modo de significação é formado por um processo ativo e dinâmico e não por regras estáticas.

De forma geral, o *available designs* é construído pelas formas de representação, sejam os vários sistemas semióticos como os de filme, fotografia ou gestual, seja a ordem do discurso

onde o discurso é produzido, em espaços sociais – sociedade particular ou instituições particulares como a escola, o lugar de trabalho, eles envolvem contextos diferentes, de cultura e convenções (NLG, 1996).

O *Designing*, processo de moldagem de significados emergentes envolvidos na representação e recontextualização (NLG, 1996, p. 75, tradução nossa)⁵³ está relacionado à capacidade de transformação dos “*available designs*”, “*designs* disponíveis”, de fazer novo uso dos materiais antigos (new use of old materials), para apropriar-se deles de forma conveniente (NLG, 1996; PINHEIRO, 2017).

Qualquer atividade semiótica - qualquer *Designing* - trabalha simultaneamente sobre e com essas facetas de ‘*designs* disponíveis’ (*available designs*). O *design* se reproduzirá mais ou menos normativamente, ou se transformará mais ou menos radicalmente, dados os conhecimentos, as relações sociais e as identidades, dependendo das condições sociais sob as quais o ocorre *Designing* (NLG, 1996, p. 75, grifo do autor, tradução nossa)⁵⁴.

Nesse sentido, essa capacidade de trabalhar com um determinado “objeto/conhecimento/mídia/texto” será influenciada pelos *designs* disponíveis, pelas condições de produção que possibilitam que um objeto tenha um *designing* e não outro, por isso que há textos relativamente estáveis.

No processo de *redesigned*, “os recursos são reproduzidos e transformados através do *designing*” (NLG, 1996, p.77, tradução nossa)⁵⁵. Nunca é uma simples combinação de “*designs* disponíveis” (“*available designs*”), mas sim o processo de *redesigned* possibilita um *designing* novo, com novos significados (NLG, 1996). Ele “[...] realiza-se por meio do que pode ser organizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados” (PINHEIRO, 2017, p. 12). Assim,

[...] o estudante deve reconhecer e usar os “*designs* disponíveis” (“*available designs*”) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar e construir (“*designing*”) e, então, criticamente replanejar e reconstruir (“*redesigning*”) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo, embora diverso e complexo, crescentemente conectado (PINHEIRO, 2017, p.13).

⁵³ “[...] Process of shaping emergente meaning involves re-presentation and recontextualiation” (NLG, 1996, p. 75).

⁵⁴ Any semiotic activity – any *Designing* – simultaneously works on and with these facets of Available Designs. *Designing* will more or less normatively reproduce, or more or less radically transform, given knowledges, social relations, and identities, depending upon the social conditions under which *Designing* occurs *Designing* (NLG, 1996, p. 75)

⁵⁵ “The resources are reproduced and transformed through *Designing*” (NLG, 1996, p.77).

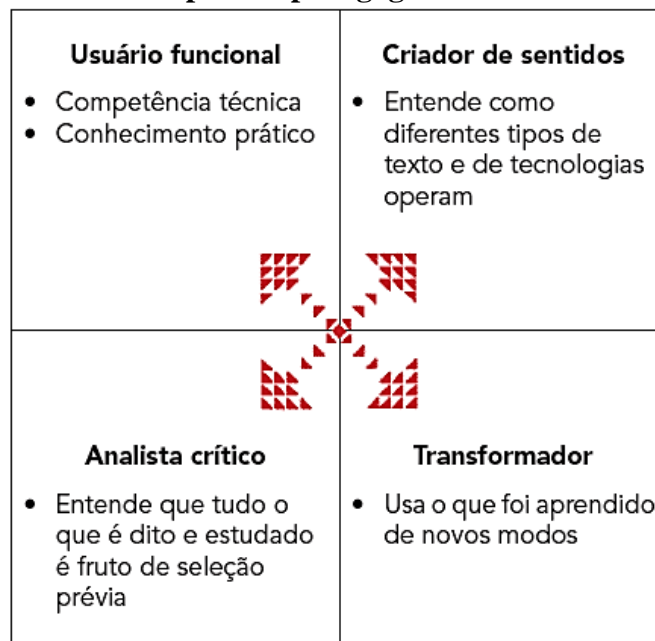
O estudante é um *designer*, nesta pedagogia, “um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8). Ele constrói colaborativamente as criações que em sua essência já são coletivas/colaborativas em linguagens cada vez mais líquidas, no sentido de rapidez, de tecnologia. Cabe, assim,

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado [o que] implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO, 2012, p. 8-9).

Nesse sentido, agência por parte do alunado se refere à capacidade de agir, de conduzir, (co)construir, construir conjuntamente seu aprendizado. Também se refere ao aspecto subjetivo, individual de *design* (COPE; KALANTZIS, 2006).

A pedagogia dos multiletramentos estabeleceu alguns princípios, organizados, no quadrante inter-relacionado que apresentamos a seguir.

Figura 3 – Princípios da pedagogia dos multiletramentos



Fonte: Cope e Kalantzis, 2000 (*apud* ROJO, 2012, p. 29, tradução da autora).

Nele verificamos que o usuário precisa ter a competência técnica e o conhecimento prático de um determinado objeto, ou seja, saber operar. Saber, por exemplo, usar às TICs, as diversas tecnologias, que variam ao longo do tempo tendo em vista que em um determinado tempo uma lousa de giz é uma tecnologia. Também precisa criar sentidos tanto na produção quanto na recepção de textos, não basta ser “alfabetizado”, em uma determinada prática é

preciso ver os sentidos implícitos, ser assim, um analista crítico. Para poder transformar todo seu contexto usando o que aprendeu de novos modos.

O NLG relacionou a esse “o que” (*what*), aos princípios, um “como” (*who*) para funcionar como movimentos “pedagógicos” em prol do ensino e aprendizagem:

- prática situada (*situated practice*): “esta é a parte da pedagogia que é constituída pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que são capazes de desempenhar papéis diferentes com base em suas origens e experiências” (NLG, 1996, p. 85, tradução nossa)⁵⁶. Assim, as culturas do alunado, os gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais valorizados ou não (ROJO, 2012). “Nela são priorizados *designs* criados pelos alunos e/ou professores, implicando simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos” (PINHEIRO, 2017, p. 13).
- instrução aberta/explicita (*overt instruction*): “o objetivo aqui é o conhecimento consciente e o controle sobre o que está sendo aprendido - sobre as relações intra-sistemáticas do domínio que está sendo praticado” (NLG, 1996, p. 86, tradução nossa)⁵⁷. Para tanto, podem-se elaborar critérios de análise crítica, ou seja, uma metalinguagem (ROJO, 2012). Para analisar os conteúdos, os procedimentos, as práticas, alunos e/ou professores de forma sistemática, analítica e consciente podem avaliar a aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de desenvolvimento, com o objetivo de evidenciar diversos modos de significação (PINHEIRO, 2017).
- enquadramento crítico (*critical framing*): possibilita que os aprendizes enquadrem sua crescente maestria/domínio na prática (prática situada), tenham controle consciente e compreensão (instrução aberta/explicita) “[...] em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas no valor de determinados sistemas particulares de conhecimento e prática social” (NLG, 1996, p. 86, tradução nossa)⁵⁸. Assim, esse enquadramento permite interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e

⁵⁶ “This is the part of pedagogy that is constituted by immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on their backgrounds and experiences” (NLG, 1996, p. 85).

⁵⁷ The goal here is conscious awareness and control over what is being learned - over the intra-systematic relations of the domain being practiced (NLG, 1996, p. 86).

⁵⁸ “[...] In relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centered relations of particular systems of knowledge and social practice” (NLG, 1996, p. 86).

produção dos *designs* desenvolvidos e dos enunciados, a partir dos letramentos críticos, de uma perspectiva crítica (ROJO, 2012);

- prática transformada (*transformed practice*): nos é oferecido um local situado para a avaliação/análise contextualizada dos aprendizes e os processos de aprendizagem desenvolvidos por eles (NLG, 1996). “Tais processos de aprendizagem, como uma pedagogia, precisam ser continuamente reformulados com base nessas avaliações” (NLG, 1996, p. 87, tradução nossa)⁵⁹. Dessa forma, a prática transformadora é a transferência e a recriação de sentidos que se constroem por meio da recepção, da produção/distribuição, intervenção transposição de forma inovadora em contextos diferentes (ROJO, 2012, PINHEIRO, 2017).

Nesse contexto de mudanças, tecnologias, hipermodernidade como ficam os letramentos?

Tornam-se multiletramentos: são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. São necessários novos e multiletramentos (ROJO, 2012, p. 21).

Rojo (2012) pontua que os conceitos: letramentos, novos e multiletramentos não são excludentes, ou seja, que é necessário o letramento da letra, do papel, da caneta, do impresso, o letramento ligado à escrita, ou seja, grafocêntrico, bem como a ampliação para as possibilidades multimodais de linguagem, da imagem estática e em movimento (vídeo), do áudio. Além disso, a autora indica que a forma de produção e recepção também mudou assim como os textos e a sociedade, as tecnologias, por isso a necessidade dos multiletramentos e dos novos letramentos.

Para Rojo (2012, p. 8), o trabalho com os multiletramentos pode ou não envolver, geralmente envolve, “[...] o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’)”. A autora coloca os letramentos que envolvem as TICs, denominados como novos letramentos, como parte dos multiletramentos. Em Rojo (2017a), a pesquisadora pontua que novos letramentos ou letramentos digitais, (colocando-os lado a lado, como sinônimos) são um subconjunto dos multiletramentos.

Para Lankshear e Knobel (2007) a partir de mudanças tecnológicas passamos a desenvolver novos procedimentos que envolvem clicar, cortar, colar, arrastar nas telas de toque,

⁵⁹“Such learning processes, such a pedagogy, needs to be continually reformulated on the basis of these assessments” (NLG, 1996, p. 87).

mas que essa nova técnica não desencadeia um novo letramento, e sim os novos valores envolvidos.

Acreditamos que o que é central para os novos letramentos não é o fato de que agora podemos “procurar informações on-line” ou escrever ensaios usando um processador de palavras em vez de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo fazer remix de música com um software sofisticado que funciona em computadores comuns, mas, propriamente, que eles mobilizam tipos de valores, prioridades e sensibilidades muito diferentes do que os letramentos com as quais estamos familiarizados. O significado do novo material técnico tem a ver principalmente com a forma como ele permite que as pessoas construam e participem de práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos, e assim por diante, daqueles que caracterizam os letramentos convencionais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.7, tradução nossa).⁶⁰

Sendo assim, os novos letramentos não são caracterizados só pelo teor técnico, mas principalmente, pelo novo *ethos*, pela nova mentalidade, denominada 2.0, em analogia à *Web 2.0*, segunda geração de rede mundial de computadores⁶¹. Lankshear e Knobel (2007) fazem uma comparação entre essas mentalidades. Enquanto na mentalidade 1 temos um mundo que funciona a partir do físico/material, na mentalidade 2 temos princípios não-materiais (por exemplo, o ciberespaço). Na primeira, os espaços eram fechados e para propósitos específicos, enquanto na segunda, o espaço é aberto, contínuo e fluído. Ainda, na primeira prevalecem relações sociais da “era do livro”; em uma “ordem textual” estável; na segunda as relações sociais do “espaço da mídia digital” são emergentes e cada vez mais visíveis; os textos estão em processo de mudança.

A nova tecnologia, a digital, modifica o modo de agir no mundo, assim, são as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que adjetivam os novos letramentos (ROJO, MOURA, 2019). Essa nova tecnologia está associada principalmente à internet (cf. ROJO; MOURA, 2019). Para Leu (2017), a geração atual definiu o espaço da internet para o letramento e a aprendizagem na comunidade global.

⁶⁰ We think that what is central to new literacies is not the fact that we can now “look up information online” or write essays using a word processor rather than a pen or typewriter, or even that we can mix music with sophisticated software that works on run-of-the-mill computers but, rather, that they mobilize very different kinds of values and priorities and sensibilities than the literacies we are familiar with. The significance of the new technical stuff has mainly to do with how it enables people to build and participate in literacy practices that involve different kinds of values, sensibilities, norms and procedures and so on from those that characterize conventional literacies (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.7).

⁶¹ Na primeira geração da internet, a informação era unidirecional, de um para muitos. Com surgimento de sites como *Facebook*, *Amazon*, *instagram*, *Youtube*, a *web* tornou-se muito mais interativa. Nesta *Web 2.0* são os usuários que fomentam o conteúdo em postagens e publicações em redes sociais como: *Google+*, *Wikipédia*, *Twitter* etc. Com o acesso desses participantes e a produção de conteúdo foi possível uma catalogação/etiquetagem, o que abre caminho para a próxima geração da internet: *web 3.0*, denominada: internet “inteligente”, pois antecipa o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades, seus interesses, a fim de oferecer mercadorias customizadas (ROJO, 2015, ROJO, 2017b).

Rojo (2017b) caracteriza os novos letramentos como “mais participativos, colaborativos, distribuídos; menos individualizados, autorais, publicados; menos dominados por especialistas” (ROJO, 2017b, p. 198). Esses novos letramentos alteram de forma profunda alguns valores e condutas do letramento tradicional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos (ROJO, 2017b).

Em relação aos novos letramentos, Vianna *et al.* (2016, p. 42) pontua que “não se trata de uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas de uma mudança nas próprias práticas letradas do passado”. O que mudou foram nossas práticas de letramento, nossa forma de agir no mundo, devido às TDIC. Assim, se antes uma obra de arte era valorizada por sua raridade, hoje são feitos inúmeros *remixes* com objetivos diversos inclusive com objetivo de criticar. Nos novos letramentos, “[...] o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede, os textos como um domínio público e não privado” (ROJO, 2017b, p. 200). Há, portanto, uma “[...] (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade” (ROJO, 2017a, p. 4).

Os novos letramentos envolvem

[...] usar e construir *hyperlinks* entre documentos e/ou imagens, sons, filmes; enviar mensagem em um telefone celular; usar linguagens digitais semióticas (tais como aquelas usadas pelos personagens no jogo episódico online Banja, ou *emoticons* em um *email*, *chat* ou mensagem instantânea); manipular o *mouse* em um texto; ler extensões de arquivos e identificar qual *software* lerá cada arquivo; navegar mundos *online* em três dimensões; fazer *upload* de imagens de uma câmera ou telefone digital para o computador ou para a Internet; inserir texto em uma imagem digital ou animação, ou anexar som em uma imagem ou inserir som em uma imagem; construir universos multimídia *online* de *role-play*; escolher, construir e customizar o modelo de um *blog* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 25, tradução nossa)⁶².

Assim, os novos letramentos envolvem saber usar o digital para participar socialmente, tanto na produção quanto na recepção, dos textos/mídias.

As escolas, nos “cenários futuros”, precisam estar mais preparadas para a vida investigativa e colaborativa do mundo contemporâneo (ROJO, 2017b). Muito além do espetaculoso da tecnologia, faz-se necessário refletir em relação à “[...] metodologia de ensino-

⁶² Using and constructing hyperlinks between documents and/or images, sounds, movies, etc.; text messaging on a mobile phone; using digital semiotic languages (such as those used by the characters in the online episodic game Banja, or emoticons used in email, online chat space or in instant messaging); manipulating a mouse to move around within a text; reading file extensions and identifying what software will ‘read’ each file; navigating three-dimensional worlds online; uploading images from a camera or digital phone to a computer or to the Internet; inserting text into a digital image or animation, attaching sound to an image, or inserting sound into an image; building multimedia role play universes online; choosing, building or customizing a *weblog* template (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 25).

aprendizagem e os multiletramentos e gêneros que ela incorpora, típicos dos novos letramentos” (ROJO, 2017a, p. 6).

Para Rojo (2017a, 2017b), já podemos falar em novos multiletramentos “aqueles que além de se valerem de TDIC e diversas linguagens, ainda operam em sua produção, circulação e recepção a partir de uma Mentalidade 2.0” (ROJO, 2017b, p. 202). Neles há uma hibridização de textos e discursos alheios para gerar novas significações paródicas ou críticas (ROJO, 2017b). São fruto da cultura do *remix* e tem como um dos objetivos

[...] caminhar em direção a uma mudança significativa no modo de fazer educação, uma mudança que atenda à demanda de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermediático, e de uma nova escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros, que escapam às dicotomias tradicionais. A escola de antes atendia às necessidades de uma sociedade de mentalidade mais industrial, de um mundo do trabalho onde se privilegiava a produção em escala, os papéis individualizados, de forma que, se cada um cumprisse devidamente suas obrigações, o processo de produção (no caso da escola, de ensino) seria otimizado (ROSA, 2016, p. 49).

Rosa (2016) defende que a mentalidade dos novos multiletramentos possibilita pensar de forma mais coerente com o nosso tempo, com as demandas de ensino e aprendizagem, de forma colaborativa e não técnica. Rojo e Moura (2019) colocam como sinônimos os novos multiletramentos e os letramentos hipermediáticos, primeiramente, podemos compreender o que são mídias, para logo entendermos o significado de hipermídia, e assim pensar nos letramentos hipermediáticos. Ou seja, partir da derivação de letramentos hipermediáticos.

Assim, mídia “designa, de maneira geral, o conjunto de meios de comunicação social” (ROJO; MOURA, 2019, p. 29). Esse conjunto é formado pela mídia impressa (jornais, revistas), mídia eletrônica (rádio, TV) e mídia digital (internet), entretanto, na contemporaneidade essa distinção pode estar ultrapassada, uma vez que tudo, hoje, foi digitalizado (ROJO; MOURA, 2019).

A noção de hipermídia está fundada no conceito de hipertexto (ZANUTTO, 2007), que abarca

[...] características do texto, o texto contemporâneo também se remodela a partir do hipertexto, assumindo traços mais comuns da hipertextualidade como, por exemplo, maior fragmentação (textos mais curtos), intertextualidade (facilidade para ligar textos sobre acontecimentos passados, contexto e temáticas), multivocalidade (ampliam-se os espaços de troca entre autores e leitores, o que potencializa a participação do público nas narrativas), multimídia (valorização das imagens, utilização de vídeos e outros elementos digitais nas narrativas impressas) (BACCIN, 2017, p. 9).

Dessa maneira, a autora defende que o hipertexto possibilita a condensação de multimídia, multivocalidade, intertextualidade em um único texto. “Recursos como notas de rodapé, índices, paratextos, imagens, citações, referências bibliográficas são exemplos de como a hipertextualidade se apresenta nos materiais impressos” (ZACHARIAS, 2016, p. 22). Já os hipertextos digitais contribuem para que os leitores possam conduzir o fluxo dos acessos e *links*, assim, convidam os leitores a decidirem o caminho, a produzirem diferentes e novas associações (ZACHARIAS, 2016). Já a noção de hipermídia está relacionada ao meio digital. Para Baccin (2017, p.11), a hipermídia é

[...] uma forma expressiva e de linguagem de mídia própria - diferente da linguagem televisiva, cinematográfica, radiofônica, impressa, fotográfica, dos games, da infografia -, é o resultado da remediação de todas formas de mídia, linguagem e modos expressivos anteriores em uma única forma expressiva.

Nesse sentido, a hipermídia funciona diferente das outras mídias, condensa várias multimídias “combinação, na mesma tela, de textos escritos e imagens estáticas de maneira não remissiva” (ROJO; MOURA, 2019, p. 40), mas não só, uma vez que possibilita nesse ambiente várias linkagens.

Para Santaella (2001) um grande aspecto definidor da hipermídia seria sua capacidade de armazenar informações e, por meio da interação do receptor, transforma-se em diversas versões virtuais que surgirão na medida em que o receptor se coloca como co-autor. Isso só é possível por causa de uma estrutura de caráter hiper, não-sequencial, multidimensional que dá suporte às muitas opções de um leitor imersivo.

Desse modo, pensar em letramentos hipermidiáticos no contexto escolar significa criar eventos de envolvimento social e individual com as diferentes linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performance e danças, texto escrito e oral), ou seja, com o texto multimodal ou multissemiótico próprio das TDIC.

Apesar produção bibliográfica na área sobre novos multiletramentos, há uma dificuldade de diferenciá-los; compreendemos que a principal diferença entre os novos letramentos e os novos multiletramentos está na autoria. O sujeito não é visto mais como um mero receptor de hipermídias, mas como um *designer* que tem à disposição várias mídias linkadas em um só texto multissemiótico ou em uma só mídia (notícia de jornal, reportagem noticiosa impressa, infográfico esportivo disponibilizado no jornal, em uma página na *web*). Essas linkagens, produsagens (ROJO; MELO, 2017) permitem uma troca cultural em nível local e global, que não era possível antes das TDIC.

A fim de resumir e organizar cronologicamente (em relação aos estudos internacionais e nacionais) as concepções de letramentos apresentamos a seguir um quadro síntese das teorias de letramentos. Portanto, ele não representa os estudos mais importantes na área, para tanto seria necessário um levantamento específico, nosso objetivo é construir um quadro comparativo composto por: categorias de letramentos, uma contextualização espaço-temporal, obras de autores reconhecidos citados na seção e conceitos principais. O quadro é inspirado em Pereira (2016, p. 95-96).

Quadro 7 – Síntese das teorias de letramentos

Categorias	Letramento/ convencional/ da escrita e do impresso	Letramentos ou letramentos múltiplos	Multiletramentos	Novos letramentos ou letramentos digitais	Novos multiletramentos ou letramentos hipermidiáticos
Contextualização Espaço - Temporal	A partir de 1980 – EUA, Reino Unido e Brasil	A partir de – 1980 EUA, Reino Unido e Brasil	A partir de 1996 EUA, Reino Unido, Austrália, Brasil	A partir da década de 1990 EUA e Reino Unido, Brasil	A partir da década de 2000 Brasil
Obras	KATO (1986) SOARES (2002, 2004, 2010,2017)	GEE (1991) STREET, (1993) ROJO (2009)	THE NEW LONDON GROUP (1996) COPE e KALANTZSIS (2000;2006) ROJO e MOURA (2012) ROJO (2013) ROJO e BARBOSA (2015) PINHEIRO (2017)	STREET (1998) LANKSHEAR e KNOBEL (2007; 2011) ROSA (2016) ROJO (2017a, 2017b)	ROSA (2016) ROJO (2017a, 2017b) ROJO e MOURA (2019)
Principais Conceitos	<i>Mediado pela inscrição e impressão no papel</i> <i>Meios Analógicos</i> <i>Monomodal</i> <i>Ordem textual estável</i>	<i>Composto pela complexidade e multiplicidade de práticas</i> <i>Letramento autônomo x letramento ideológico</i>	<i>Pedagogia dos Multiletramentos</i> <i>Design</i> <i>Available Designs</i> <i>Desining</i> <i>Redesigned</i> <i>Prática Transformada</i> <i>Designer de Sentidos</i>	<i>TDIC</i> <i>Novo Ethos</i> <i>Colaboratividade</i> <i>Hibridização</i> <i>O espaço (dos textos/mídias) é aberto, contínuo e fluído</i>	<i>Designer</i> <i>Remix</i> <i>Autoria</i> <i>Mentalidade 2.0 na produção, circulação e recepção de textos/mídias ou textos multimodais multissemióticos</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pereira (2016, p. 95-96).

A partir do Quadro 7 consideramos que o conceito de “letramento”, discutido na seção 2.3, trazido para essa perspectiva, ocorre principalmente de modo monomodal, um para um, nos meios analógicos (rádio, TV analógica, telefonia fixa, jornais, revistas). Mas também a partir da linguagem paralinguística, uma vez que notas de rodapé já eram incluídas, foto-legendas, caricaturas, entre outros. Esse letramento, no singular, preocupa-se com a participação em práticas sociais por meio de textos produzidos numa língua escrita, cujo *sistema é o alfabético* (MARINHO, 2010) em uma ordem textual, geralmente, estável. Já o que marca os letramentos, no plural, é a multiplicidade de práticas, “como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variados as práticas e os eventos letrados neles circulantes” (ROJO; MOURA, 2019), o que faz com que sejam chamados de letramentos múltiplos.

Como vimos, o conceito de multiletramentos refere-se à multiplicidade de culturas/diversidade cultural e à multiplicidade dos textos, à multimodalidade, multissemiose (ROJO, 2012). Além disso, essa noção também se refere a formas de ensino que privilegiam a pedagogia por *designer*, a uma prática transformadora pautada nos letramentos críticos, os quais possibilitam aos alunos “ter mais controle sobre os caminhos pelos quais os significados são construídos em suas vidas, em vez de permitir-lhes ser alienados, excluídos, confundidos ou simplesmente complacentes por textos desconhecidos” (KALANTZIS;COPE, 2012 *apud* TILIO, 2017, p. 29).

Os novos letramentos ou letramentos digitais sugerem com a *Web 2.0*, com novos comportamentos propiciados por essa tecnologia, na qual seus usuários produzem conteúdos em postagens em redes sociais como *Facebook*, *Twiter*, na *Wikipédia*, em rede de mídia como *You Tube*, *Instagram* etc. (ROJO; BARBOSA, 2015), mas o que configura um novo letramento é o novo *ethos* assumido, ou seja, uma nova maneira de agir na TDIC (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007). “Por isso, os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação” (ROJO; MOURA, 2019, p. 26). Por fim, os novos multiletramentos ou letramentos hipermediáticos estão, diretamente, relacionados à autoria nessas TDIC, na qual o aluno assume o papel de *designer* deixando de ser um mero receptor de mídias ou textos multimidiáticos/multimodais, isto é, “um produtor e consumidor ativo de significados múltiplos, multissemióticos e multiculturais, de suas próprias coleções e das coleções de outros também, sendo sempre sensível e aberto às diferenças, às mudanças e à inovação” (ROSA, 2016, p. 40-41).

A seguir discutiremos como esses estudos dos letramentos podem ser articulados para fins didáticos no ensino de ensino de Língua Portuguesa, a partir de eixos de ensino, esferas/campos da atividade/comunicação e em gêneros discursivos/textuais.

2.4.2. Letramentos, esferas, gêneros, e eixos de ensino da Língua Portuguesa

Compreende-se que são os campos das atividades humanas centrais que ordenam as ações humanas em sociedade, a partir dos discursos e práticas (ROJO, 2014). Assim, os campos ou as esferas⁶³ de atividade humana organizam a circulação dos discursos, uma vez que todo agir humano é perpassado por discursos.

Nas palavras de Bakhtin (1992, p.262),

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [e em outras semioses] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Os enunciados variam de um contexto para outro, pois *refratam* e *refletem* o social (BAKHTIN, 1992), além das esferas em que são produzidos e dos exemplares de gêneros (ROJO, 2008) dos quais fazem parte, seu tema, estilo e construção composicional. Dessa forma, os campos “[...] são a instância organizadora da produção, circulação, recepção, dos textos/enunciados⁶⁴ em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade” (ROJO, 2014, p.108). Assim, nos diversos campos da atividade humana desempenhamos práticas sociais “[...] ações racionais, que convocam responsabilidade social, envolvendo uma ética” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 55). Essas ações são permeadas por gêneros orais, escritos, multimodais/multissemióticos, os quais materializam nossos textos/enunciados.

Esse conceito de prática social ajuda-nos a pensar em nossa organização sócio-histórica, na qual estamos sempre em um contexto situado em contato com pessoas e objetos. Marx (1982)

⁶³ Consideramos como sinônimos os termos campos e esferas da atividade humana ou de circulação dos discursos, com base em Rojo (2014).

⁶⁴ Para Bakhtin (1992), os enunciados são a manifestação concreta das frases. Assim, o uso da língua se efetua por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos (FILHO; TORGA, 2012).

denominava essas ações humanas, aptas a remodelar nossa vida, o mundo e a natureza, como “práxis”. Para Konder (2003, p.1) “práxis” pode ser definida como a “atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo”. Dessa forma, as práticas sociais são realizações racionais, como pontuam Rojo e Barbosa (2015), que demandam responsabilidade social e ética. Nessas práticas sociais desempenhamos práticas languageiras, “aquisições acumuladas por grupos sociais ao longo da história e que pressupõem significações sociais” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1996; 1997 *apud* CORDEIRO, 2019, s/p), Assim, elas “ implicam dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular e cristalizam-se na forma de gêneros textuais” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1996; 1997 *apud* CORDEIRO, 2019, s/p).

Nas práticas sociais, como exemplo, “sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender o carro por um bom preço, [...] entender um documentário científico, cantar ou compor uma música” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 54), desempenhamos também práticas languageiras cristalizadas em gêneros orais, escritos, multissemióticos/multimodais que auxiliam em sua realização. Para Brait e Pistori (2012, p. 373), “o conceito de gênero não se reduz a uma caracterização do discurso por meio dos três termos conhecidos e reconhecidos a partir da leitura do texto de Bakhtin ‘Os gêneros do discurso’ – *tema, composição e estilo*”. Uma vez que “[...] gênero produzido pelo pensamento bakhtiniano, são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374). Assim, para as autoras não são apenas esses três elementos, tão conhecidos na área, que caracterizam os gêneros, uma vez que “todo discurso está vinculado a determinadas coerções enunciativas (situacionais, sociais, históricas)” (DI FANTI, 2003, p. 100).

De acordo com Rojo e Barbosa (2015), o primeiro autor a estender a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem fazer distinção ou divisão entre culto e não culto, considerando tanto obras da vida cotidiana como da arte, foi Mikhail Bakhtin e seu círculo composto por Valentin Volochinov e Pavel Medvédev, dentre outros. Bakhtin (1992, p. 279) ressalta que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, ou seja, elabora gêneros discursivos/textuais⁶⁵.

⁶⁵ O conceito de gênero é amplo e comporta diferentes perspectivas teóricas. Dentro da Linguística Aplicada não há uma unanimidade em relação ao conceito, assim, diferentes abordagens são utilizadas pela reflexão teórica. Alguns pesquisadores utilizam o termo “gênero textual” para referir-se a textos materializados (ROJO;

Para deixar mais clara a definição de gêneros discursivos/textuais, podemos pensá-los como Marcuschi (2002), a partir de famílias de textos às quais o gênero discursivo/textual daria nome. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 27, grifo das autoras) isso dilui “[...] a fronteira entre *gênero* e *texto* de tal maneira que este aparece como um *evento* ou *acontecimento linguístico* pertencente a uma *família de textos*, que tem por designação social um (nome de) *gênero*, acompanhada de sua representação (noção) de base social”. No entanto, não é a nomeação que diferencia os gêneros, mas sim o fato de serem “famílias, grupos de textos que estão associados entre si por ocorrerem em situações interativas semelhantes e apresentarem características recorrentes que os definem e se fazem reconhecer pelos usuários de uma língua (GUSSO, 2010, p. 138).

Quanto ao repertório de gêneros, Bakhtin (1992) pontua que à medida que se desenvolve e se complexifica um campo os gêneros crescem e se diferenciam. Assim,

ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. [...] Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade (BAKHTIN, 2008, p.340).

Nesse sentido, os novos gêneros surgem a partir dos pré-existentes e dialogam com as necessidades do seu tempo. Na contemporaneidade com as TDIC, muitas das nossas práticas como ler informações em jornais, assistir a filmes, ler livros, ouvir músicas estão conectadas a suportes digitais, diferente de tempos nem tão antigos. Assim, ao refletir sobre o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e sua implicação na instituição escolar, nos perguntamos: as escolas estão dispostas e preparadas para o *nativo digital* (PRENSKI, 2001), para o *designer* (COPE; KALANTZIS, 2000b; KRESS, 2000; ROSA, 2016, ROJO, 2017a, ROJO, 2017b), ou seja, para um sujeito que não só consome textos/multimídias impressas, nas mídias analógicas e digitais, mas também age (esperamos, criticamente) sobre elas. Esse sujeito é fruto de uma mentalidade 2.0 (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), na qual as barreiras de autoria são flexibilizadas e podem-se construir constantes diálogos com os mais diversos modos de

BARBOSA, 2015). Ou seja, para a materialidade desses textos em gêneros. A teoria de gênero bakhtiniana usa o termo “gêneros discursivos”. Optamos, neste estudo, por utilizar a expressão “gêneros discursivos/textuais”, pois consideremos que ambas as concepções teóricas que fundamentam a pesquisa, tanto a bakhtiniana como a Interacionista Sociodiscursiva consideram o contexto de produção do gênero dentro de relações dialógicas de acordo com interações determinadas social, cultural e historicamente.

representações textuais, ou seja, gêneros discursivos/textuais. Essa produção, muitas vezes, se dá de forma dinâmica e colaborativa envolvendo ou não as TDIC.

Assim, no processo de ensino e/ou aprendizagem desses gêneros um letramento, unicamente grafocêntrico, ou seja, baseado na escrita, não se sustenta. Precisamos de letramentos no plural, que incluam as diversas formas de representações da língua(gem), de letramentos múltiplos que possibilitem a diversidade cultural. “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’” (ROJO, 2012, p.22). Visto que, muitas vezes, no ambiente escolar não desenvolvemos atividades com múltiplas linguagens integradas ao texto a partir da inclusão de desenhos, diagramas, fotos-legendas, gráficos ou infográficos, textos que podem ser incorporados, por exemplo, em uma reportagem, nos moldes mais tradicionais da era do impresso. Tampouco, um trabalho com efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas – fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc. (LEMKE, 1998). Enquanto nossos alunos, desde crianças, estão perfeitamente prontos para aprender letramentos multimidiáticos integrados ou hipermediáticos, uma vez que já o fazem. Eles aprendem a ler livros de imagens enquanto conversam com adultos e brincam com objetos parecidos com as imagens nos livros, por exemplo (LEMKE, 2010), assim, utilizam de várias linguagens ao mesmo tempo, a gestual, a oral, a referente à leitura e à escuta.

Nessa perspectiva, “trata-se de descolecionar os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros gêneros de discurso — ditos por Canclini ‘impuros’ —, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens” (ROJO, 2012, p. 16), de forma que possibilite a ampliação do repertório cultural dos alunos na direção de outros letramentos, valorizados – como é o caso do trabalho com mini e hipercontos, charges, tiras, HQs – ou desvalorizados – como é o caso do trabalho com pichação, redes sociais, como *Facebook, Instagram, Twitter* (ROJO, 2012, 2013). Isso possibilitaria compreender os textos/as mídias, tanto na produção quanto na recepção, para agir na sociedade, visto que “evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos *remixes*, nos *mashups*), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos” (ROJO, 2012, p.25).

Nesse contexto, os gêneros funcionariam como “artefatos (instrumentos), sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar” (MATENCIO, 2007, p. 58). Desse modo, o gênero possibilita uma organização social, pois por meio dele o sujeito se expressa tanto social quanto cognitivamente, assim é visto como um

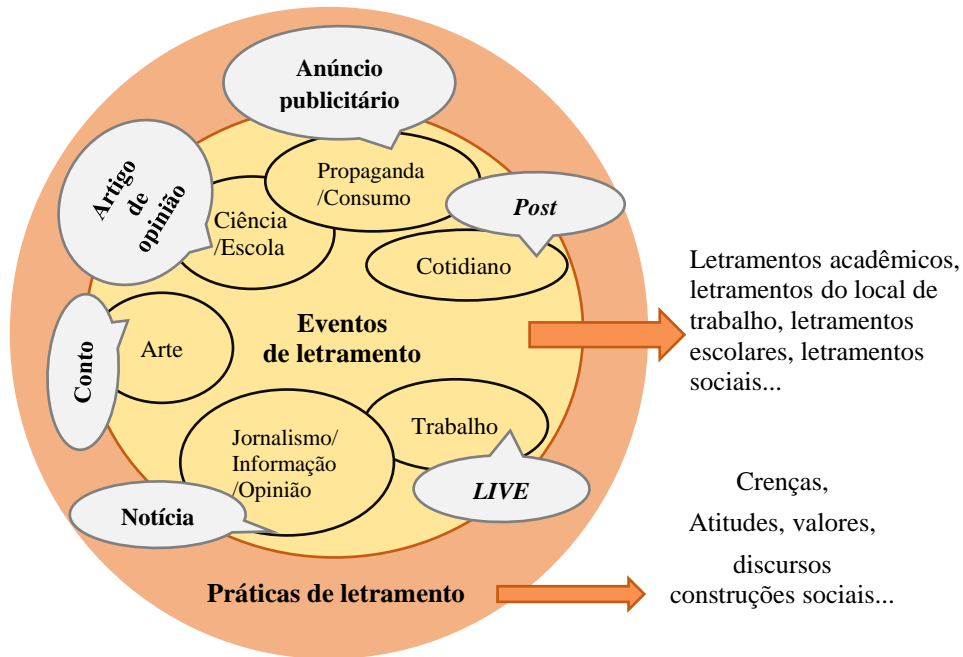
artefato podendo se tornar um instrumento de mediação para o ensino. Em sala de aula, a grosso modo, o gênero se tornará um *megainstrumento* (SCHNEUWLY, 1994; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013; BARROS, 2012) para o aluno e para o professor, pois será tanto meio de comunicação pelo qual o aluno se comunica e aprende, quanto objeto de ensino do professor. Assim, no processo ensino e/ou aprendizagem de Língua Portuguesa se houver desenvolvimento em relação ao gênero tanto como objeto social quanto objeto de ensino ele se torna um megainstrumento. Assim, cabe considerar além dos gêneros trabalhados tradicionalmente pela escola, outros relacionados aos novos e multiletramentos (BARBOSA; ROJO, 2019), pois limitar esse trabalho aos gêneros tradicionais seria “deixar de lado muitas perspectivas de olhar, nuances, e conflitos; é privilegiar certas narrativas e inviabilizar outras” (BARBOSA; ROJO, 2019, 2019, p. 299).

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 133), na perspectiva de ensino de língua, as esferas/campos de comunicação/circulação dos discursos possibilitam “[...] uma contextualização sócio-histórica dos gêneros e práticas de linguagem que permite não só um tratamento teórico-metodológico no estudo dos gêneros, mas também sua didatização na/pela escola”. Essa contextualização oportuniza ao aluno compreender como os enunciados são produzidos, bem como em que tempo e lugar histórico, quais os participantes e quais as relações sociais que mantêm entre si, além de dialogar a respeito de como os gêneros utilizados na interação se articulam na produção de significados no interior dessas práticas (VIANNA *et al.*, 2016).

De acordo com Vianna (*et al.*, 2016) as práticas letradas, materializam-se nos eventos de letramento, e pertencem a “letramentos acadêmicos”, “letramentos escolares”, “letramentos do local de trabalho”, uma vez que a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos. Ou seja, a esfera social produz organiza, sistematiza, modaliza às práticas de letramento (concepções ideológicas), concretizadas a partir de eventos de letramento (concepções situacionais do agir), vinculados a diversos objetivos e letramentos.

A definição de Vianna (*et al.*, 2016) ajuda-nos a construir compreensões em relação a como essas práticas e eventos de letramento estão interligadas com o conceito de esfera e letramentos, e, diríamos também, de gênero. A seguir, trazemos uma leitura dessa definição, delineada na Figura 8.

Figura 8 – Imbricamento entre práticas e eventos de letramento, esferas, letramentos e gêneros



Fonte: Elaborado pela autora com base em Vianna (*et al.*, 2016, p.41). Esferas de atividade humana e de comunicação verbal com base em Rojo e Barbosa (2015, p.67).

Na Figura 8 podemos perceber que as práticas de letramento perpassam os eventos de letramento, de modo a influenciar as crenças, atitudes, valores, discursos e construções sociais dos sujeitos. Os eventos de letramento envolvem participantes, material físico e/ou semiótico e ações (KLEIMAN, 2010). Por exemplo, produzir um artigo de opinião, um gênero textual, pode ser a ação desempenhada por um vestibulando, que esteja prestando vestibular em uma universidade pública. Ele pode estar usando a folha de redação e um lápis, materiais físicos que envolvem a semiose ou a multissemiose (pelas imagens representadas nos textos motivadores/de apoio, a diversidade tipográfica das fontes, etc.). Esse evento pode ser situado na esfera de prática de estudo e pesquisa ou científica, mas se esse sujeito passa ao papel de aluno, em contexto de sala de aula, essa atividade faria parte da esfera escolar. Se após algumas reescritas ele decide publicar seu texto em um jornal (impresso e/ou digital), o tal texto circularia na esfera jornalística e/ou midiática. Os letramentos estão relacionados a essas esferas. No contexto de sala de aula, no qual o aluno está envolvido no evento de produção de artigo de opinião há um ambiente propício para o desenvolvimento dos letramentos escolares. Na esfera do cotidiano, produzimos, quase diariamente, *posts* no *Instagram* ou *facebook*, se não produzimos participamos do evento de letramento de curtir, comentar, compartilhar *posts* com

informações que fazem parte das nossas “coleções”. Essa atividade faz parte dos nossos letramentos sociais (STREET, 2014).

Sabemos que os gêneros transitam entre as esferas adquirindo estilos diferentes em cada uma delas por refratarem o social (BAKHTIN, 1992). Desse modo, a *LIVE*, uma transmissão ao vivo disponibilizada pelas redes sociais como *Facebook*, é utilizada tanto na esfera cotidiana quanto na do trabalho, nesse último caso para divulgar algum evento, chamar a atenção de clientes, entre outros.

Na esfera escolar, tradicionalmente, organizamos o trabalho educacional por meio de eixos de ensino. De acordo com Buzen (2011, p. 899), “no livro *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Léllis, as recomendações apareciam explicitamente, apontando para três grandes eixos de ensino: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva”. Segundo Lauria (2004), a Expressão Oral era trabalhada a partir de leitura de textos literários, em prosa e verso, de autores brasileiros, mas sem indicação temática. Ainda conforme Lauria (2004), a Expressão Escrita buscava alcançar uma expressão clara do pensamento por meio da escrita de frases e redações. Já a Gramática Expositiva, de acordo com Lauria (2004, p.159) era pautada em um ensino prático proveniente de exemplos concretos. “O ensino da gramática fluirá, tanto quanto possível, dos textos. Da oração se partirá para o estudo das classes de palavras”.

Para Geraldi (1984) há três unidades básicas no ensino do português: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Para leitura, Geraldi (1984, p. 50) sugere que “esta prática envolve dois tipos de textos e dois níveis de profundidade”, a saber: “a) a leitura de textos ‘curtos’ como contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editorias, etc. e b) a leitura de narrativas longas: romance e novelas” (p.50). O autor indica para produção textual, textos narrativos, descritivos, dissertativos, normativos, de correspondência dentre outros. Sugere o trabalho colaborativo, com jornais, escrita de redações etc. Para a análise linguística, Geraldi (1984, p. 63) afirma que “o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno”. O estudioso propõe que a preparação da aula de análise linguística seja a partir da “própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos” (GERALDI, 1984, p. 63). Assim, o termo *análise linguística* “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Para Mendonça (2006), enquanto o ensino de língua embasado no estudo da gramática normativa dava ênfase à norma padrão, a análise linguística é centralizada nos efeitos de sentido. Cabe

pontuar que essa discussão iniciou na década de 80, mas que hoje já se ampliou, em virtude de conceitos como: letramentos e gêneros.

Os multiletramentos que envolvem o trabalho com letramentos hipermediáticos, também denominados de novos multiletramentos, demandam um trabalho com a semiose. Para Kleiman (2010, p. 49) “não é apenas a linguagem verbal que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa”. Atualmente, muitos textos escritos possuem recursos multissemióticos, ou seja, “combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, linguagem falada)”.

Assim, essas reflexões nos levam a pensar na relevância da análise semiótica e da construção de um *web* currículo que dialogue com as necessidades reais desse tempo. Ele seria um caminho para a incorporação das TDIC pelas escolas. Almeida (2014) denominou de *web* currículo aqueles currículos escolares que, a partir da articulação e não de um processo de justaposição, incluem de fato as tecnologias digitais em sua elaboração, ou seja, não se trata de tê-las “como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias” (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 8).

Em relação ao processo de produção e desenvolvimento de *web* currículos, cabe considerar as dimensões emancipatória, participativa, colaborativa e temática no uso das TDIC (MARSARO-PAVAN (2017). Pois,

esse processo exige esforços dos pontos de vista cognitivo, social e cultural, mais do que simplesmente usar o computador e fazer buscas na internet, revelando a complexidade da integração entre o currículo e as TDIC, consideradas mais como linguagem do que ferramentas. Trata-se de usar as linguagens veiculadas pelas TDIC em atividades que propiciem aos aprendizes a fluência tecnológica para utilizar mecanismos automáticos de busca de informações; avaliar a qualidade da informação em relação à fidedignidade da fonte e à sua relevância para o tema de estudos; participar de redes dialógicas de compartilhamento de experiências e de produções sobre temas de interesse comum; entender as formas de atribuir significados sobre o mundo por pessoas de distintos contextos e culturas; criar textos e hipermídias combinando palavras, sons, imagens, animações e vídeos para representar o conhecimento; formalizar o conhecimento produzido a partir de uma reflexão sobre processos e produções; compreender o alcance global de uma informação tornada pública com a consciência e responsabilidade social de que ela está disponível para todos (ALMEIDA, 2014, p. 22).

Essas reflexões acerca da construção de *web* currículo direcionam para a relevância de se repensar o papel do professor e da escola (ROSA, 2016), a necessidade de materiais didáticos que dialoguem com essas propostas.

Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto

[currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O *webcurrículo* está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula (ALMEIDA, 2014, p. 1-2).

Rojo (2017a, 2017b) pontua que não se trata de levar o aluno em salas de informática com máquinas individuais, baixas bandas de conexão (quando existentes) e dispositivos instalados em linha e coluna que impedem a interação. “Seria mais adequado ter *smartphones, tablets, netbooks* ou *notebooks*, um ou dois por grupos, com uma banda boa de conexão e um professor que disponha de algum meio de totalização” (ROJO, 2017a, p. 11), seja um *datashow*, uma TV ou uma lousa digital. Almeida (2014) destaca o protagonismo entre todas as pessoas, o que não seria possível com os atuais materiais didáticos e a estrutura escolar.

Para Rojo (2017b), o que viabilizaria um *web* currículo e apoiaria a formação de professores seriam os Protótipos de Ensino e os Livros Didáticos Digitais Interativos (LDDI), já que os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) integram, mas não são um plano de ensino para o professor nem um material didático para o aluno. “Não alteram, portanto, por si sós, as práticas e procedimentos típicos do *paradigma da aprendizagem curricular*” (ROJO, 2017b, grifo da autora). Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017) apontam um mascaramento do letramento digital no trabalho com Objetos Educacionais Digitais (OED) em livros didáticos de Língua Portuguesa, por estes não pressuporem o uso da internet e de seus recursos, além de não envolver gêneros digitais.

Os Protótipos de Ensino são “matérias digitais navegáveis (*Ebooks*, PDF navegáveis,) de apoio ao ensino, que combinam letramentos da letra e novos multiletramentos em projetos interdisciplinares” (ROJO, 2017b, p.209). Desse modo, de acordo com Rojo (2017b) são espécies de sequências didáticas⁶⁶ destinadas aos multiletramentos e novos letramentos.

De acordo com Rojo (2017b), os denominados protótipos referem-se a uma arquitetura vazada, ou seja, um material não completamente elaborado antes de se conhecer o contexto de desenvolvimento das atividades. Algumas de suas características são capacidade de armazenamento e acessibilidade democrática, o que permite a integração colaborativa entre professor(es) e aluno(s), tais como *Prezi*, *Google Docs* etc. (ROJO 2017b). Os protótipos funcionam como um “template” que possibilita “[...] possíveis alterações por parte do docente, de maneira a adequá-lo a suas turmas, seus objetivos didáticos, sua cultura local, podendo, assim, contribuir, para formar o (a) professor(a)” (ROJO, 2017b, p. 214).

⁶⁶ Mais informações sobre sequências didáticas na perspectiva de que o termo é utilizado ver em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Em relação aos livros LDDI, Rojo (2017a) pontua que a característica da interatividade conectada se refere ao que esse material precisa ter para que o usuário possa fazer suas escolhas mais interessantes de percurso, da mesma forma que navegar na *web*. “Trata-se de interatividade com a mídia e de interatividade com outros usuários remotos ou presentes no mesmo espaço físico, conforme requer uma pedagogia colaborativa por *design*” (ROJO, 2017a, p. 15).

Em síntese, nesta seção, buscamos articular os conceitos de campo/esfera que são geralmente usados para organizar nossas práticas sociais, o que NLS (HEATH, 1982; STREET, 1984, 2003) denominaram de práticas e eventos de letramento. As ações desses eventos se concretizam a partir de gêneros discursivos/textuais orais, escritos, multissemióticos/multimodais. Na esfera escolar, ou seja, no contexto de ensino, além de mobilizarmos esses conceitos para planejar nosso trabalho educacional, também fazemos uso da noção de eixos de ensino antes denominada de Expressão Oral, Expressão Escrita, e Gramática Expositiva (LAURIA, 2004), e que a partir de autores como Geraldini (1984) passa a ser melhor identificada como leitura, produção e análise linguística de textos. Na contemporaneidade, com textos/gêneros cada vez mais hipermidiáticos, multimodais a análise da semiose também se faz necessária.

Parece-nos que a BNCC abre espaço para discussões como essas que envolvem a construção de *web* currículo (ALMEIDA, 2014), para viabilizar o trabalho com as TDIC, o que cria a demanda de refletir sobre os materiais didáticos que contemplem o digital, que possibilitem protagonismo de alunos e a mediação de professores, desse modo desenvolvam os novos e multiletramentos.

A seção 2.4 objetivou traçar um panorama histórico e acadêmico dos conceitos que surgem a partir do termo e do conceito original “letramento” (PEREIRA, 2016). Também articulamos esses conceitos com o ensino de Língua Portuguesa, geralmente didatizado por meio de eixos de ensino, esferas/campos de atuação/comunicação e gêneros discursivos/textuais. Por fim, como esta é uma pesquisa documental, mas visa a fins didáticos, também discutimos a importância dos *web* currículos, dos protótipos educacionais e LDDI. A seguir expomos nossa metodologia de pesquisa que busca delinear o contexto macro e micro deste estudo.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Os caminhos das relações entre sujeitos e conhecimentos não se dão pelos processos de transmissão, em que conhecimentos são tomados como objetos e sujeitos são tomados como recipientes, mas se constroem na caminhada, na aventura de constituir-se nos/pelos processos de internalização, através da experiência entendida esta como *aquilo que nos acontece* e não simplesmente *como aquilo que acontece* (LARROSA, 1999, *apud* MOYSÉS, GERALDI e COLARES, 2002, p.110, grifos do autor).

Não temos mais o direito de agirmos de forma inocente. Os inocentes são úteis. A omissão é útil. Devemos assumir nossas responsabilidades. Qualquer ato deve ser, e é, um ato responsável. [...] As gerações contemporâneas e as gerações futuras exigem de nós que usemos todas as nossas conquistas e avanços, vindos pelo agir e pensar humanos, advindos pela ciência e pela tecnologia para corrigir nossos passos trôpegos e para definir a importância da vida humana e qualquer forma de vida (MIOTELLO, 2011, p.09).

3.1. Contexto macro e micro da pesquisa

Nosso objetivo neste capítulo é descrever os caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, nesse ato de produzir conhecimento e ciência. Como as citações que antecedem já destacam, a ciência contemporânea exige um olhar para a subjetividade (MOYSÉS; GERALDI; COLARES, 2002). Não há ação ou pesquisa sem consequência, pois mesmo uma simples escolha é ideológica, não é neutra, e nós, pesquisadores, somos implicados nessa seleção. Assim, a partir da problemática do(s) conceito(s) de letramento(s), seus derivados (práticas de letramento, cultura letrada, etc.) e suas especificações (letramento digital, letramento crítico, etc.) na BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental, abordamos como a pesquisa está relacionada à Linguística Aplicada, bem como as principais premissas, características e embates desse campo. Em seguida apresentamos em qual paradigma de pesquisa este trabalho se enquadra. Também, expomos os procedimentos metodológicos, por meio de um quadro-síntese organizado com objetivos, perguntas de pesquisa, bem como geração dos dados e procedimentos de análise. Por fim, descrevemos todas as fases da pesquisa. Primeiramente, trazemos a fase de delimitação da pesquisa, na qual descrevemos a problemática, o objeto de análise, e as fontes de informação/documentação recorridas para o estudo. Posteriormente, expomos a fase de pesquisa bibliográfica que deu suporte para a construção da fundamentação teórica. Na fase seguinte, descrevemos a seleção dos métodos para a análise dos dados, e, assim, indicamos como os dados serão analisados a partir de qual ordem e de quais categorias.

3.1.1. Pesquisas na área da Linguística Aplicada

Esta pesquisa segue os pressupostos da Linguística Aplicada (doravante LA – CAVALCANTI, 1986; MOITA LOPES, 1990; CELANI, 1992; KLEIMAN, 1992), uma ciência autônoma que tem compromisso de produzir conhecimento científico em resposta às demandas sociais (GONÇALVES; SILVA; GÓIS, 2014). Estuda, assim, os usos situados da língua(gem) em diferentes instâncias/esferas sociais. De acordo com Paiva (2019), a LA não se limita a resolver problemas, definição dada por pesquisadores de outras áreas, mas sim a compreender a realidade. Alguns exemplos de estudos são: i) investigar o saber acumulado sobre determinado tema – caso desta pesquisa; ii) detectar problemas; iii) descrever um fenômeno de linguagem; iv) descrever comportamentos linguísticos; v) identificar percepções e crenças sobre fenômenos distintos e vi) chamar a atenção para problemas que precisam ser enfrentados (PAIVA, 2019, p. 8).

O conceito de LA, para Maria Antonieta Alba Celani (2016, p.546), segue o de Moita Lopes (2006) é: “mestiça, nômade, explode a relação teoria e prática, não quer adotar ou construir teorias sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais, compreende os novos tempos. É Indisciplinar”. Sendo assim, pesquisar na área é, essencialmente, considerar as vozes de quem vive as práticas sociais, é lutar pela diversidade, é um entrelaçamento entre teoria e prática, principalmente, nas pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas. É Indisciplinar, pois não fica cerceada por fronteiras disciplinares (RAJAGOPALAN, 2014). Incorpora pressupostos teórico-metodológicos de origens diversas (ROJO,2008; GOÇALVES; SILVA; GÓES, 2014), ou seja, dialoga com outros campos como as ciências sociais e as humanidades (MOITA LOPES, 2006). Desse modo, concebemos

[...] a LA como um campo transdisciplinar, ou até mesmo, indisciplinar, de investigação científica, o que se traduz na utilização de abordagens teórico-metodológicas originárias de diferentes disciplinas em função da construção de objetos de investigação complexos, envolvendo questões de pesquisas que focalizem a linguagem em algumas das diversas manifestações da vida diária (SILVA; GONÇALVES, 2014, p.56).

Para compreender a complexidade dos problemas que envolvem os usos e a aprendizagem de uma língua(gem) em contextos específicos, torna-se necessário pensar em percursos inter/trans/indisciplinares para a construção do objeto de investigação.

Pennycook (2003) foi um dos primeiros pesquisadores do campo a defender que a LA deveria preocupar-se com tópicos como: ideologia, discurso, identidade, subjetividade, poder, disparidade, diferença, resistência entre outros. A LA persegue “[...] respostas para investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel construtivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações [...] que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p.43).

Rojo (2008) argumenta que o interesse da LA se desdobra além da linguagem em uso para problemas da linguagem que afetam a qualidade de vida e a ética na vida social. Compromisso já mencionado por Pennycook (1990, 2001) com o binômio: mudança social e ética da diferença. Dessa forma, o campo que esta pesquisa nasce, LA, tem em sua gênese duas propostas: a *mudança social* e a *ética da diferença* ou como Rojo (2008) denomina: *ética do trabalho*. Já Moita Lopes (2006) fala de *relevância social e compromisso político e ético* como parte da agenda de pesquisa da área. As pesquisas em LA têm preocupações cada vez mais urgente no sentido de intervir na vida da sociedade com intuito de fazer valer as mudanças necessárias para o bem-estar de todos (CAVALCANTI; 1986; CELANI; 1992; KLEIMAN,

2013; SIGNORINI; CAVALCANTI; 1998; RAJAGOPALAN, 2014). Visa a objetivos transformadores e intervencionistas fazendo escolhas que tenham, de alguma forma, impacto no mundo social (FÁBRICIO, 2006; KLEIMAN; DE GRANDE, 2015).

Miller (2013) e Guimarães e Pereira (2018) discutem o quão desafiador é para o pesquisador se encaminhar para o novo paradigma da pesquisa qualitativa e pela área da LA Contemporânea, também considerada como *indisciplinar* e *transgressiva* devido à complexidade das questões sobre as quais, ainda, é preciso refletir. As autoras referem-se às questões culturais, neoliberais, que posicionam a LA como uma forma de resistência e de luta de classes, de mudança social, por meio da ação em práticas sociais.

A atuação do linguista aplicado vai além dos contextos institucionais de ensino, todavia, não podemos reduzir a “relevância da LA na formação de uma política educacional brasileira” (CELANI, 2008, p. 17). Nesse sentido, cabe ter a sensibilidade de compreender que “para as camadas populares, a escola é instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição dos privilégios” (SOARES, 2014, p. 73).

Essa concepção crítica e engajada de LA se aproxima bastante dos ideais e prática do magistério de Paulo Freire, a qual requer posicionamento político e ético⁶⁷ (SILVA; GONÇALVES, 2014).

A minha questão não é acabar com escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia. Eu continuo lutando no sentido de pôr a escola à altura do seu tempo. E pôr a escola à altura do seu tempo não é soterrá-la, mas refazê-la (FREIRE; PAPERT, 1996 p. 115).

Freire e Papert (1996) souberam destacar a necessidade de a escola dialogar com o seu tempo. Pensando nas políticas educacionais, nos documentos prescritivos, nos Estudos do letramento (letramento(s), multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos), áreas da LA, fica evidente as demandas dessa hipermodernidade⁶⁸, principalmente, com o surgimento das novas TICs.

A questão da criticidade na LA, muito pertinente na escola também, leva-nos a “lançar um olhar cético para ideias e noções que não são questionadas por parecerem já naturalizadas” (PENNYCOOK, 2004), por serem impostas pela cultura hegemônica (KLEIMAN, 2013). Tais noções trazem, muitas vezes, um padrão ideal da sociedade (homem, branco, heterossexual)

⁶⁷ Na perspectiva freireana, entendemos “ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo. Nossas ações devem manter-se dentro da ética e do respeito ao ser humano” (TROMBETTA, 2008, p. 179).

⁶⁸ Na nossa concepção não podemos falar em pós-modernidade, mas sim uma radicalização da modernidade, pois não ultrapassamos seus princípios como: “racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 117).

deixando outros à margem. Muitos problematizam isso como fruto da globalização neoliberal (MOITA LOPES, 2006). Por isso a necessidade de considerar os sujeitos sócios-históricos de nossa realidade social (MOITA LOPES, 2006), aqueles que ainda não haviam sido contemplados, às chamadas *vozes do sul* (KLEIMAN, 2013). Cabe ter *olhos do sul para o sul* (SOUZA SANTOS, 2004), da *periferia para a periferia* (KLEIMAN, 2013), de elaborar pesquisas contra-hegemônicas.

Sendo assim, “a LA trabalha além dos limites da frase, com unidades textuais ou discursivas, não isola o sujeito da língua(gem) e olha com desconfiança para a objetividade e o distanciamento do pesquisador de seu objeto de estudo” (PAIVA, 2005, s/n). Na contemporaneidade ela entende o texto como “estrutura e forma; como acontecimento; como singularidade; como significação; como exemplar de gênero; como veículo de ideologia; como instrumento de luta contra-hegêmonica” (ROJO, 2008, p.4) tendo como característica a multi/hipermídialidade e a multi/hipermodalidade (ROJO, 2008).

3.1.2. Enquadramento da pesquisa

Ontologicamente, ou seja, no que diz respeito ao ser, a nossa compreensão sobre como as coisas são, esta pesquisa é baseada na interação sujeito-objeto, na qual não se considera a “[...] existência de uma realidade totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva, mas que há uma interação entre as características de um determinado objeto e a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade” (SACCOL, 2009, p.268). A epistemologia que se alia às lentes da nossa pesquisa, ou seja, a nossa forma de entender como o conhecimento é gerado/construído, é interacionista. Haja vista que é por meio das relações dialógicas que construímos o conhecimento em relação com a realidade humana.

Baseamo-nos na classificação de Tomitch e Tumolo (2007), e Paiva (2019) em relação aos tipos de pesquisas, as quais podem ser categorizadas com base nos seguintes critérios: natureza; abordagem; fontes de informação; objetivo; métodos entre outros.

Quanto a esta pesquisa, a natureza é básica/pura (SCHWEIGERT, 1994; SILVA; MENEZES, 2000; ARAÚJO, 2008) por buscar compreender um objeto de estudo. No nosso caso, a noção de letramento(s), seus derivados e suas especificações na BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental quanto à construção de uma política, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de estudos práticos e para fins didáticos.

Quanto à abordagem do problema, este estudo enquadra-se na perspectiva qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2000), esta abordagem consiste em um conjunto de práticas materiais, interpretativas, que tornam o mundo visível, ao mesmo tempo em que o transformam. Neves (1996, p.2) afirma que “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”. Ela também possibilita uma maior flexibilidade e adaptabilidade, pois “ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, [...] considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos” (GÜNTER, 2006, p. 204). Além disso, no tratamento qualitativo “o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio desenho (ou delineamento) só deverão ser definidos no decorrer do processo de investigação” (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 147).

Neves (1996, p.2) afirma que “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”. As pesquisas qualitativas, em sua maioria, utilizam textos orais ou escritos como *corpus* (CRISTOVÃO; FERNANDEZ, 2014).

A análise qualitativo-interpretativista que empreendemos, no sentido proposto por Moita Lopes (1994, p.331), “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”. O paradigma interpretativista de pesquisa “envolve conhecer como as práticas e os significados são formados e informados pela linguagem e por normas tácitas compartilhadas em um determinado contexto social” (SCHACCOL, 2009, p. 262). Neste paradigma evita-se a imposição de categorias predefinidas, pois muitas vezes seus construtos são derivados de um trabalho de campo, de um trabalho exploratório (SCHACCOL, 2009).

A pesquisa é classificada como exploratória em seus objetivos, pois pretende familiarizar-nos com um objeto pouco conhecido: o referente “letramento(s)” e seus derivados (multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos, etc.) e suas especificações (letramento crítico, letramento digital etc.) na BNCC, para que a partir daí possamos formular questões de pesquisa com mais precisão e/ou ideias sobre um fenômeno ainda pouco estudado/explorado (GIL, 2009; PACHECO JÚNIOR; PEREIRA; PEREIRA FILHO, 2007, GONSALVES, 2003).

No tópico, BNCC: estado da arte, apresentamos um levantamento das pesquisas que estão sendo produzidas em relação às palavras-chave: “Base Nacional Comum Curricular AND BNCC” e “BNCC AND letramento”. Nosso foco recai nos textos do Componente Língua

Portuguesa. Assim, em relação às fontes de informações, neste tópico, temos uma pesquisa secundária⁶⁹, a qual “utiliza dados de pesquisas já divulgadas, o que é típico da revisão bibliográfica, parte essencial de toda boa pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 12).

O método desta pesquisa é documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; COHEN; MANION; MORRISON, 2007), conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57),

o desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece há um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos.

Nesse sentido cabe ao pesquisador buscar, e selecionar o documento dependendo de seu objeto de estudo, da problemática de pesquisa com a que se quer dialogar (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Quanto à classificação das fontes de documentação (GIL, 2014), esta pesquisa trabalha com registros institucionais escritos: aqueles fornecidos por instituições governamentais, como projeto de lei, relatórios de órgãos governamentais, entre outros. Podem também ser de fontes não governamentais, tais como atas de sindicatos, relatórios de associações comerciais e industriais, deliberações em igrejas, entre outros (GIL, 2014).

Partimos da etimologia do vocábulo *documento*, que equivale à palavra latina “*documentum*”, aquilo que ensina, que serve de exemplo (RONDINELLI, 2011). Este tipo de método “Recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais” (FONSECA, 2002, p. 32). De acordo com Kripka, Scheller e Bonotto (2015), esses documentos que não sofreram tratamento analítico são aqueles que não foram analisados, sistematizados, ou seja, estão em sua versão original (HELDER, 2006). Já para Guba e Lincoln (1981), podemos ter, na pesquisa documental, tanto documentos que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise como os que podem ser reexaminados, em busca de novas interpretações ou informações complementares.

De acordo com Gil (2009), a diferença entre pesquisa bibliográfica e documental é que a última utiliza documentos originais, enquanto a primeira toma como fonte as referências escolhidas pelos autores do texto.

⁶⁹ Para Paiva (2019) **pesquisa primária** são aquelas que se baseiam em dados coletados pelos próprios pesquisadores, por exemplo: notas de campo, gravações, bancos de dados. Já a **pesquisa secundária**, como mencionado, utiliza-se dados de pesquisa já divulgadas: banco de dados coletados por outro(s) pesquisador(es). Por fim, a **pesquisa terciária** mescla fontes primárias e secundárias e utiliza-se da consolidação dessas informações a partir listas de leitura e catálogos de biblioteca.

Para Mattar (2008), essas fontes incluem documentos não convencionais nomeados de *literatura cinzenta*, pois eles não são normalmente encontrados em bibliotecas e circuitos comerciais, uma vez que ficam em um estado de “semipublicação”, ou seja, só são divulgados no seu local de origem em instituições como governo, comércio, indústria e universidades. No nosso caso, trata-se de um documento oficial, prescritivo, publicado pelo governo federal: a BNCC – Ensino Fundamental.

Os documentos:

[...] constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

O pesquisador pode confirmar suas percepções a partir da análise de documentos. Por sua natureza, eles são uma fonte de informação. A BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo, é uma fonte para todos os envolvidos com a educação neste país. Além disso, “eles devem ser tomados em conjunto com toda uma gama de outros fatores que ocorrem ao mesmo tempo” (COHEN, MANION; MORRISON, 2007, p. 201, tradução nossa)⁷⁰, ou seja, “os documentos têm vários níveis e precisam ser interpretados em seus diversos níveis; eles precisam ser contextualizados” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 204, tradução nossa)⁷¹. Essa fonte exige que o investigador selecione, trate e interprete a informação, objetivando compreender a interação com sua fonte (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). “Ela pode ser utilizada no ensino na perspectiva de que o investigador ‘mergulhe’ no campo de estudo procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere [...]” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 57). No nosso caso, buscamos compreender o fenômeno do(s) letramento(s) e seus derivados, suas especificações no documento da BNCC do Ensino Fundamental, a partir das perspectivas nele contidas, a fim de dialogar com a área em relação ao projeto de ensino de Língua Portuguesa construído.

⁷⁰ “They have to be taken in conjunction with a whole range of other factors occurring at the same time” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 201).

⁷¹ “Documents are multilevelled and have to be interpreted at their many levels; they need to be contextualized” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 204).

3.1.3. Procedimentos metodológicos

No Quadro 8, apresentamos o panorama desta pesquisa, explicitando objetivos, e perguntas de pesquisa, além das fontes de geração de dados pertinentes a cada objetivo e procedimentos de análise utilizados.

Quadro 8 – Panorama da pesquisa: Letramentos na BNCC do Ensino Fundamental

Objetivo geral	Investigar como o letramento é proposto na BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a partir da análise do(s) conceito(s) subjacentes ao documento tanto do ponto de vista teórico quanto dos indícios metodológicos delineados nos objetos de conhecimentos, nas habilidades ligadas aos campos de atuação e nas práticas de linguagem.		
Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Geração de dados	Procedimentos de análise
Investigar a ocorrência explícita do termo “letramento(s)”, de seus derivados e de suas especificações.	Qual a recorrência explícita do uso do termo “letramento(s)”, de seus derivados (letrar, letranda(o), etc.) e de suas especificações (letramentos, multiletramentos, letramento digital, etc.) na BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental?	Partes do documento: • Introdução, Estrutura e Componente Língua Portuguesa - Ensino Fundamental da BNCC (BRASIL, 2018).	Dois níveis de análise: 1) quantitativo; 2) qualitativo e interpretativo. As categorias de análise também foram geradas a partir da fundamentação teórica dos estudos do campo dos letramentos.
Verificar em qual(is) eixo(s) de ensino da língua o termo “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações são utilizados com mais frequência.	Em qual(is) eixo(s) de ensino da língua o termo “letramento(s)” é utilizado com mais frequência?	Parte do documento: • Componente Língua Portuguesa - Ensino Fundamental da BNCC (BRASIL, 2018).	Dois níveis de análise: 1) quantitativo; 2) qualitativo e interpretativo. Cruzamento de dados quantitativos e qualitativos ⁷² .
Inferir abordagens implícitas de conceitos relacionados a letramento(s), seus derivados e suas especificações não textualizadas explicitamente na seção referente à etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa.	Quais os conceitos implícitos relacionados a letramento(s), não textualizados explicitamente na seção referente a etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa?	Partes do documento: • Etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens; • Componente Língua Portuguesa.	Análise qualitativa com aporte linguístico-discursivo a luz dos recentes estudos do campo dos letramentos (HEATH, 1982; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 1995; SOARES, 2002; ROJO, 2009; ROJO; MOURO, 2012; ROJO, 2017b entre outros).

Verificar como os letramentos, seus derivados e suas especificações são tratados nos indícios metodológicos.	Como os letramentos, seus derivados e suas especificações são tratados nos indícios metodológicos?	Parte do documento: • Etapa do Ensino Fundamental – Componente Língua Portuguesa, anos iniciais e finais.	Triangulação dos dados para comparar os pressupostos teóricos e os indícios metodológicos (campos de atuação, objetos de conhecimento habilidades).
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 8 detalhamos elementos importantes para a construção da pesquisa. Para a análise partimos do modelo descendente (cf. BRONCKAT, 2009), no qual discutimos questões mais amplas relacionadas ao *contexto de produção* da BNCC (BRASIL, 2018) para depois abordar as mais específicas relacionadas à *arquitetura interna*. Além disso, a fundamentação teórica também fornece categorias de análise para a pesquisa. Em alguns momentos da pesquisa realizamos o cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, a fim, por exemplo, de saber em qual(is) eixo(s) de ensino da língua o termo “letramento(s)” é utilizado com mais frequência e analisar do ponto de vista qualitativo. Dessa forma, compreendemos, que

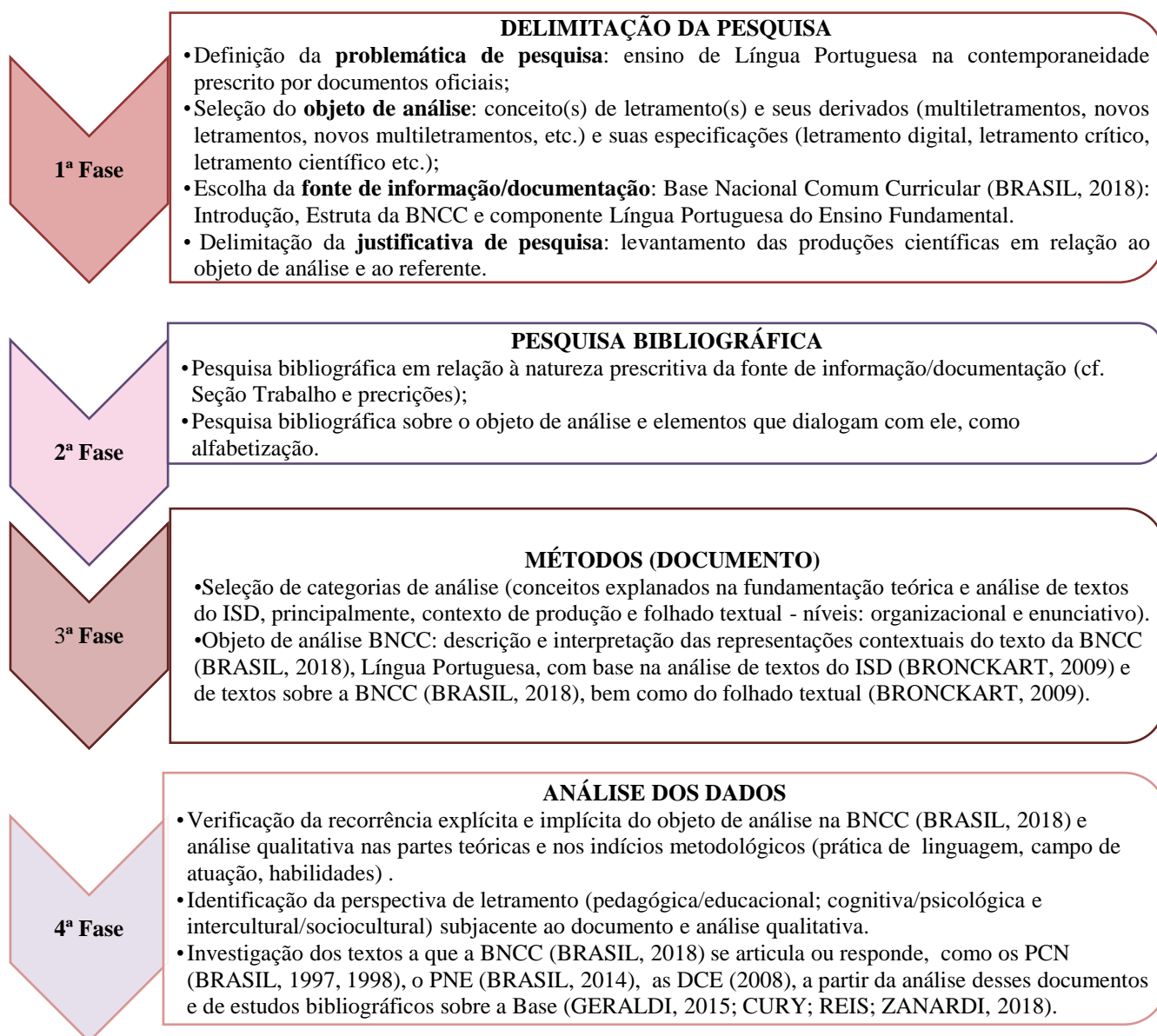
o cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CORSETTI, 2006, p. 36).

Um dos objetivos é inferir abordagens implícitas de conceitos relacionados a letramento(s) não textualizados explicitamente na seção referente à etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa –, e analisá-las qualitativamente à luz dos recentes estudos da área, o que nos permitiu de imediato compreender e destacar a subjetividade nesse agir. Mas pesquisas nessa área não vislumbram isso (cf. MOYSÉS; GERALDI; COLARES, 2002). É impossível, assim, esgotar as possibilidades de reflexão.

Por fim, para tecermos nossas interpretações quanto à(s) perspectiva(s) de letramento(s) subjacente nos objetos de conhecimento, nas habilidades ligadas aos campos de atuação e nas práticas de linguagem em relação aos eixos e analisar de modo qualitativo, usamos a técnica da triangulação “[...] um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Dessa forma, ela é a articulação dos dados. Cabe pontuar que, nesta pesquisa, “não partimos de uma afirmação prévia, mas de alguns questionamentos que buscamos esclarecer por meio da interpretação dos dados” (ESPER, 2015, p. 81), o que justifica a pertinência desse recurso.

A seguir trazemos um quadro com as fases da pesquisa, a fim de melhor visualizarmos os processos percorridos durante esse estudo e também, de certa forma, poder contribuir para a seleção dos procedimentos metodológicos de pesquisas documentais que tenham como fonte de informação documentos oficiais. Dessa forma, primeiramente, trazemos a fase de delimitação da pesquisa, na qual descrevemos a problemática, o objeto de análise, e as fontes de informação/documentação recorridas para o estudo. Em seguida, apresentamos a fase de pesquisa bibliográfica que deu suporte para a construção da fundamentação teórica. Na fase seguinte, descrevemos a seleção dos métodos para a análise dos dados, e, assim, indicamos como os dados serão analisados a partir de qual ordem e de quais categorias, como podemos observar no Quadro 4.

Quadro 9 – Fases da pesquisa: “Letramentos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito”



Fonte: Elaborado pela autora.

Comentaremos algumas dessas fases, iniciando pela delimitação da pesquisa, especificamente pela definição da problemática. Dolz (2016, p. 241-242) indica fatores envolvidos no ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Uma didática da Língua Portuguesa, por exemplo, precisa recensar os problemas de ensino que aparecem no problema escolar. Precisamos de novos projetos para abordar a expressão oral e escrita em português [que envolve a escuta, a análise linguística e

semiótica]⁷³, inventar ferramentas que facilitem o trabalho dos professores e conceber dispositivos e suportes para as atividades escolares. A introdução das inovações nas práticas efetivas supõe um seguimento: conhecer o contexto institucional, o regulamento e *as prescrições*; considerar o tempo disponível para as atividades; ajustar o novo dispositivo aos recursos disponíveis e à ergonomia dos atores implicados, o professor e os alunos. A introdução da inovação proposta exige também um balanço crítico, apresentando as vantagens e os limites do dispositivo experimentado. Os sistemas educativos precisam também de uma coordenação técnica para gerir a difusão dos novos dispositivos.

O autor se refere à didática não como sinônimo de ensino, mas como “uma disciplina de ação suscetível de organizar intervenções para resolver os problemas de ensino e de aprendizagem relativos às línguas ensinadas” (DOLZ, 2016, p. 241). Tal disciplina é muitas vezes intitulada como de formação de professores/docentes de línguas ou é especificado seu objeto, Língua Portuguesa. Reconhecemos como é amplo o campo de pesquisa nessa área, mas dentre esses fatores destacamos as prescrições estabelecidas por documentos oficiais como foco de pesquisa (SILVA, 2006; LOUSADA, 2015; PERREIRA, 2016). “O ponto de partida não é, assim, a pesquisa de um documento [BNCC – Ensino Fundamental, Componente Língua Portuguesa], mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa” (CORSETTI, 2006, p. 36). Nesse sentido, a ênfase não está em uma disciplina, nem no próprio documento, mas na problemática de pesquisa ampla e social, uma vez que ela deve levar em conta o entorno extralinguístico, além da nossa capacidade de pensar o mundo de forma crítica (PEREIRA; MEDRADO; REICHMANN, 2015).

Cabe destacar que a seleção de categorias é um momento conflituoso, pois o pesquisador precisa olhar para sua problemática de pesquisa, seus objetivos e refletir sobre quais serão os instrumentos que melhor lhe ajudarão. A fundamentação teórica nesta pesquisa funcionou naturalmente como categoria de análise, uma vez que seus conceitos deram sustentação para as buscas da pesquisa exploratória e para a descrição e compreensão dos conceitos no documento BNCC (BRASIL, 2018). A fase da pesquisa exploratória foi feita com base nos termos levantados na pesquisa bibliográfica e uma deu sustentação à outra. A pesquisa exploratória dos termos no documento (partes: Introdução, Estrutura BNCC e Língua Portuguesa – Ensino Fundamental) possibilitou a compreensão dos conceitos, como por exemplo, de “Novos multiletramentos” a partir de especialistas na área. Já a pesquisa bibliográfica propiciou que

⁷³ Embora tais termos não apareçam explícitos, eles dialogam com a perspectiva Interacionista Sociodiscursiva, por exemplo em Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2013, p. 97) ainda que pelo nome de “Questões de gramática e sintaxe” temos indicações de possibilidades de trabalho com o exemplar textual do aluno fruto da Sequência Didática.

questionássemos e analisássemos o uso dos termos nessas partes, bem como a significação subjacente a elas.

Até aqui expomos o campo de pesquisa que se enquadra o estudo, e descrevemos os procedimentos metodológicos.

Em síntese, trata-se de uma pesquisa no campo da LA (MOITA LOPES, 2006), de teor crítico (MOITA LOPES, 2006), imersa na problemática de ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, que envolve as prescrições (cf. DOLZ, 2016). A abordagem é qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2000; ALVES-MAZZOTTI, 2004; GÜNTER, 2006), e segue o método documental de pesquisa a partir de fontes de informação/documentação, do tipo institucionais inscritos (MATTAR 2008; GIL, 2014). Na elaboração de categorias de análise consideramos a fundamentação teórica, que forneceu subsídios para a pesquisa, possibilitando palavras-chave para a pesquisa exploratória, discussão sócio-histórica de conceitos, categorias de pesquisa entre outros. Além disso, também estabelecemos a análise textual-discursiva do Interacionismo Sociodiscursivo como ferramenta/instrumento psicológico (VYGOTSKY, 2008), pois essa contribui para interpretações em relação ao contexto de produção e os níveis organizacional e enunciativo da BNCC.

3.1.4 Objeto de pesquisa BNCC – Ensino fundamental: representações contextuais explícitas e implícitas ao texto

Nesta subseção descrevemos o contexto de produção do documento, a partir da análise de textos proposta por Bronckart (2009), pesquisador do ISD, seguindo uma perspectiva descendente. Cabe pontuar que na análise contextual não nos predemos à textualidade, e tomamos como suporte outros textos/instituições a que o documento se articula (leis, organizações, programas) e responde (planos, diretrizes, parâmetros). Nas subseções subsequentes delineamos a textualidade da Base por meio dos níveis organizacional e enunciativo.

Orientados pelo procedimento de análise de textos desenvolvido pelo ISD e, especificamente, pelo modelo de análise textual-discursivo elaborado por nós com base em Barros (2012, p. 161-162), examinamos a BNCC sob a ótica descendente, o que possibilitou verificar que o contexto sócio-histórico mais amplo da BNCC tem início na constituição de 1988, no Art. 210º, sob a justificativa de fixar “*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 *apud* BRASIL, 2017, p.10, grifo nosso).

Sobre a elaboração da Base Nacional Comum para a Educação Básica, o Artigo 26º da LDB determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Entre 28 de março e 01 de abril de 2010 é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da BNCC, como parte de um Plano Nacional de Educação, principalmente quanto à necessidade de “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais”(CONAE, 2010, p.38)⁷⁴.

Outro documento que marca a necessidade e a função de uma base são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN – BRASIL, 2010). A Resolução n.7, de 14 de dezembro de 2010, fixa as DCN para o Ensino Fundamental de nove anos. No Artigo 14º, há uma definição da base nacional comum como conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico.

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O Plano tem vinte metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As metas estão interligadas com estratégias. A Base é mencionada nas seguintes estratégias:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular* do ensino fundamental;

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a *base nacional comum dos currículos*, com *direitos e objetivos de aprendizagem* e desenvolvimento dos (as) alunos (as) *para cada ano do ensino fundamental* e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a *base nacional comum dos currículos da educação básica*, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014, grifos nossos);

⁷⁴ Informações disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

A primeira estratégia menciona o pacto federativo para implementação de uma Base com foco em direitos e objetivos de aprendizagens. A segunda acrescenta que esses objetivos devem ser pensados ano a ano para o Ensino Fundamental e Médio. Na concretização a Base abarca também a Educação Infantil, um importante avanço. A terceira e última indica a demanda da reforma curricular nas licenciaturas devido à renovação pedagógica, à criação de uma Base e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A versão homologada da Base afirma, na introdução, que ela tem caráter prescrito, e define aprendizagens essenciais, a fim de que seja assegurado a todos os alunos seus “[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2018, p.7)

Entre 19 e 23 de novembro de 2014 é realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), uma espécie de mobilização para a BNCC. Em 2015 é realizado o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC (Base Nacional Comum) e, em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nos dias 2 a 15 de dezembro de 2015 aconteceu uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC. Houve um dia em prol de estudo/avaliação/análise da Base denominado de “Dia D da BNCC”. Questiona-se até que ponto um dia seria o suficiente para discutir a BNCC, em contexto tão diverso, como o escolar, assim em que medida essas ações vão contribuir de forma significativa e profunda para a formação de professores e para a aprendizagem de alunos?

Vende-se a ideia ao povo de que houve discussão em todas instâncias educacionais. Na Apresentação, consta que a primeira versão,

recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão (BRASÍLIA, 2017, p. 5).

Em 3 de maio de 2016 a 2ª versão da BNCC é disponibilizada para reflexão nas diversas esferas (municipais, estaduais). Para auxiliar nas discussões em relação à segunda versão, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) promoveram seminários estaduais com professores, gestores e especialistas, no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Desse

modo, nosso objeto de análise, a Base “foi analisada por leitores críticos (especialistas, associações científicas e professores universitários), que produziram pareceres relativos às diferentes etapas da Educação Básica, às áreas e aos componentes curriculares do Ensino Fundamental” (BRASÍLIA, 2017, p. 6). Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC para o Ensino Fundamental é homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Cabe destacar que a BNCC é, como muitos outros documentos, atravessada por disputas e/ou focos de interesse. Dentre elas se destaca o fato de o documento ter sido produzido em dois governos: iniciada no Governo Dilma e finalizada, após o “golpe parlamentar”, no Governo Temer.

A BNCC (BRASIL, 2018) é disponibilizada em suporte digital via site do Ministério da Educação (MEC)⁷⁵ e passa a circular por diversos sites da internet, continua foco de discussões em congressos acadêmicos e começa a ser, mais diretamente, discutida nas escolas e colégios da educação básica. O governo federal, os estados e as prefeituras municipais em seguida iniciam um processo lento de formação e convencimento dos docentes, por meio de uma sistematização de cursos em prol da BNCC. Como o *Conexão Professor em Ação*, uma formação para ser feita na hora-atividade com oficinas presenciais, encontros em grupo e atividades em plataforma EAD⁷⁶. O encontro presencial (8 horas) é gerido pelo próprio grupo, com liderança de um professor cursista, geralmente quem está na coordenação da escola mesmo que não, necessariamente, tenha formação para isso. Os cursos EAD são ministrados pelos técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR) e Núcleo Regional de Educação (NRE). Como previa Geraldi (2015, p. 384):

como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos.

Ainda em um nível macro, a Base dialoga com duas esferas da atividade humana e de comunicação verbal a da ciência, pois constrói conhecimentos sobre um currículo nacional e o da escola, uma vez que se direciona a ela, e assim a professores da educação básica e do ensino

⁷⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>.

⁷⁶ Informações disponíveis em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=621>. Estou cursando “Conexão Professor em Ação - 2ª oferta - Anos Iniciais - Turma 8 - CORNELIO PROCOPIO” por conta da adesão da rede municipal de Santa Amélia, onde sou concursada.

superior, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores entre outros. A esfera científica busca ser plural e democrática no estabelecimento de seus projetos, a partir de seções públicas, de consulta a especialistas, seminários estaduais com professores, gestores como é a imagem que o Ministério da Educação quer passar a partir de um *Histórico da BNCC*⁷⁷, uma página destinada a contar o percurso para a construção do documento. Mas sabemos que entre as esferas (jornalística, midiática, cotidiana, entre outras) há conflitos em prol de interesses distintos.

A prática social (MARX, 1982; KONDER, 2003; ROJO; BARBOSA, 2015), ou seja, a atividade/ação a que a BNCC (BRASIL, 2018) está vinculada é a de produção de prescrições para o ensino, de ordenamento educacional para orientar a elaboração de um currículo nacional. A prática de linguagem escrita é cristalizada sob a forma de um *documento de caráter normativo* (BRASIL, 2018, p.7), ou propriamente do gênero “regulamento”, uma vez que, as características globais do texto o configuram como pertencente a esse gênero (STRIQUER, 2019).

Em um contexto micro, seguindo as indicações de análise propostas por Bronckart (2009), podemos refletir sobre os autores do documento, ou seja, os responsáveis pela produção da BNCC, os quais são expostos na contracapa do documento, como sendo: o MEC, nomeando o ministro da educação em exercício em 2017; a Secretaria Executiva e a Secretaria de Educação básica com a apresentação dos respectivos nomes dos secretários. São postos como parceiros as seguintes instituições: o CONSED, a UNDIME e o Movimento pela Base. Entretanto, ao final do documento, ainda na Ficha técnica – Versão final são denominados os membros titulares e suplentes do Comitê gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio (presidente, secretários executivos), secretário da Educação Básica, da Educação Profissional e Tecnológica, da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, secretário de Educação Superior, secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase, os redatores, os leitores críticos a tradutora da versão para o inglês. Na sequência, ao final do documento, são apresentados também os créditos institucionais e ficha técnica da 2ª e da 1ª versão da BNCC.

O papel social que ocupa esse conjunto de pessoas e instituições é de responsáveis pela construção da BNCC. Todavia, eles colocam que “a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASÍLIA, 2017, p. 5).

⁷⁷ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

O processo de consulta pública ocorreu apenas com a primeira versão do documento e que esse, como os demais documentos, surge a partir de uma lógica hierárquica de instâncias superiores. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p.81-82),

utilizando-se do discurso da crise, sem ressalva suas causas estruturais, o governo golpista trouxe medidas para melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] e conservadores que formaram sua base de ação. Movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC.

Desse modo, por meio da análise desses aspectos “[...] a fonte da prescrição é explícita, e origina-se das leis, diretrizes e documentos apresentados pela BNCC em seu contexto macro, bem como do coletivo de produtores expostos no contexto micro” (STRIQUER, 2019, p.6).

Já em relação aos destinatários do documento, de modo geral, são todos os envolvidos com a educação básica no Brasil. Sobre isso, concordamos com Striquer (2019, p.6) quando considera que os professores são “[...] principalmente os encarregados da implementação da BNCC”, pois estarão lidando diretamente com o difícil processo de colocar o documento em prática. Cabe destacar, inclusive, a existência de associações contrárias a ideia de currículo nacional como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC). A ANPEd em 2015 produz um manifesto que ressalta que:

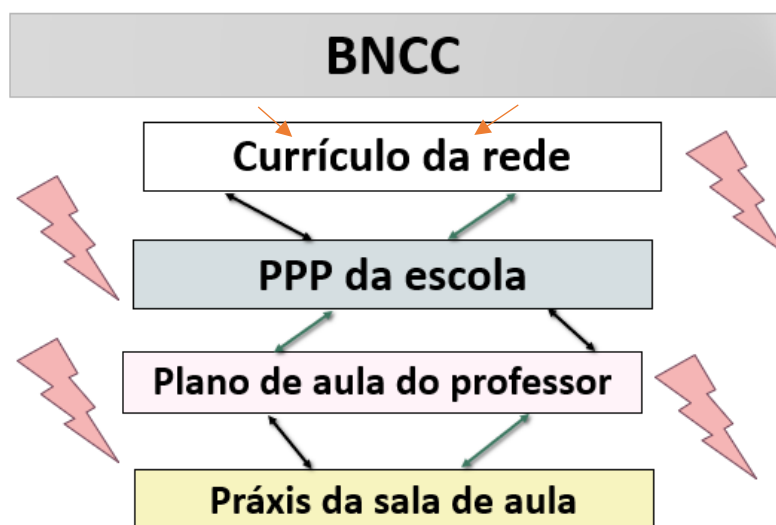
em tempos de ruptura e questionamento dos campos disciplinares em todo o mundo, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, a partir, e somente orientada por conteúdos definidos por especialistas em diferentes áreas do conhecimento, é uma proposta natimorta (ANPEd, 2015)

Para Striquer (2019, p. 6-7):

a implementação se iniciará com a construção dos currículos subnacionais (currículos estaduais, distrital e municipais), depois com a produção dos projetos políticos pedagógicos das escolas, dos programas de ensino dos professores e por fim nas práxis da sala de aula. Portanto, dentre os destinatários envolvidos estão os professores da educação básica, os quais, conforme afirmamos, são os responsáveis diretos pelo desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, a autora afirma que os professores são, a priori, “os principais destinatários das prescrições que formam a BNCC, uma vez que cabe ao docente a transposição didática do plano normativo propositivo estabelecido na BNCC, nas Diretrizes Estaduais, nos Projetos Políticos Pedagógicos da escola [(PPP)], nos Planos Pedagógicos Curriculares” (STRIQUER, 2019, p. 7). Visualmente podemos pensar da seguinte forma:

Figura 9 – Níveis de implementação da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos que o processo de transposição didática (CHEVALARD, 1995) é conflituoso, cheio de tensões, ilustrado na figura pelos raios. Nele a partir das prescrições da BNCC as outras instâncias vão se orientar. As flechas mostram como, por exemplo, o currículo da rede é construído por meio da Base e serve como instrumento para o PPP da escola, assim, as flechas vão e voltam, porque um nível de implementação reflete no outro. Desse modo a práxis da sala de aula é fruto de todos esses níveis.

O objetivo almejado pelos produtores do texto é o de normatizar como podemos observar, a BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p.7, grifo dos autores). Notamos que a escolha do vocábulo “devem” contribui para dar força normativa a esse discurso. Marca também o teor impositivo do texto, se pensamos na relação estabelecida entre o produtor e o destinatário.

De acordo com Barbosa e Rojo (2019, p. 274), a BNCC traz uma mudança na orientação de concepção curricular, pois coloca em foco outro polo, o da aprendizagem “objetivos de aprendizagem, expectativa de aprendizagem, direitos de aprendizagem, habilidades/competências” ao invés de dar ênfase no ensino “objetivos de ensino e conteúdos advindos dos construtos das disciplinas. Isso, de certa forma, representa que posiciona o aluno em foco, assume-se que ele é o ator/*designer* de sua aprendizagem (NLG, 1996).

Por outro lado, o professor recebe a representação social de agente, um simples participante de um processo sobre o qual não lhe são atribuídas responsabilidades para seu agir sobre sistema educacional, cabendo-lhe apenas colaborar para que os objetivos da BNCC sejam

alcançados. Assim, para Striquer (2019) em nenhum momento do documento a BNCC (2018) apresenta razões e intenções para o professor, desse modo cabe conferir ao agir do professor à devida representação social nos documentos que ainda serão prescritos pelos outros níveis e sistemas de ensino.

A BNCC (2018, p. 8) diz que é uma “referência para a formação dos currículos dos sistemas e das redes escolas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares”. Para Cury, Reis e Zanardi (2018, p.70) “é um currículo formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado. Mas não consegue aprisionar tudo o que se ensina e se aprende na escola, obviamente”.

Nesse sentido, seu valor social é questionado por muitos, visto que “obviamente não é possível reduzir toda complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado pelo (ocupante do cargo de) Presidente da República em 2017” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66). Outra crítica da reflexão teórica, como já apontamos, são as habilidades e competências por servirem para sistemas de avaliação. Como comentam Barbosa e Rojo (2019, p.275) “não se trata de ser contra as avaliações de sistema, mas de questionar suas concepções, seus usos e a forma como atravessam o cotidiano escolar e se sobrepõem ao currículo”.

Na sequência trazemos, ainda na perspectiva contextual, uma breve reflexão sobre como o ensino vem sendo pensado, principalmente na área de Língua Portuguesa, a partir de documentos oficiais. Assim, podemos contextualizar nosso objeto de análise: o fenômeno do(s) letramento(s), seus derivados (sociedade letrada, práticas de letramento, entre outros) e suas especificações (letramento digital, letramento crítico, letramento científico etc.) em documentos prescritivos do Ensino Fundamental.

3.1.5. Objeto de pesquisa BNCC – Ensino fundamental: nível organizacional e enunciativo

Nesta seção o objetivo é descrever, a partir de algumas categorias de análise de textos do ISD (BRONCKART, 2009) o nível organizacional e enunciativo da BNCC (BRASIL, 2018). Desse modo, como essa perspectiva teórica segue o método descendente, primeiramente abordaremos a organização geral do documento para depois analisar, na seção 6.3, o Componente Língua Portuguesa. Vale destacar que nos guiamos pelo modelo de análise textual-discursivo, Quadro 8, elaborado por nós com base em Barros (2012, p. 161-162), a qual baseia-se também no modelo do ISD.

A BNCC é composta por: Apresentação; Introdução; Estrutura da BNCC; Etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental e a Etapa do Ensino Médio. Como iremos abordar, somente, o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, não entraremos em especificidades da educação infantil, nem de outros componentes do Ensino Fundamental, bem como não analisaremos outros componentes da Etapa do Ensino Fundamental. Desse modo, o *plano textual global* da Base é constituído de uma Apresentação, texto similar a uma carta ao leitor, escrita em primeira pessoa do plural: “com a Base *vamos* garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 6, grifo nosso). Nesse trecho, observamos que a Base defende que o país vai avançar por meio das competências, a partir das quais os alunos terão garantido o desenvolvimento integral.

Como uma carta, essa também é assinada pelo Ministro da Educação. Nesse sentido, é utilizado o *tipo discursivo* *expor interativo*, o qual, “escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção” (BARROS, 2012). Nessa carta verificamos que o Ministro objetiva aproximar-se do público alvo, visto que institui o produtor do discurso como a “sociedade brasileira”, como podemos observar nesses trechos: “é com alegria que *entregamos* ao Brasil a versão final”; “*temos* um documento relevante” ; “com a Base *vamos* garantir o conjunto de aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 6, grifos nossos). Assim, ao fazer com que a sociedade se sinta parte da construção da Base, por meio do discurso, parece-nos que ele se reporta explicitamente ao interlocutor.

Em seguida temos o tópico 1. Introdução, onde há uma explicação das concepções e objetivos da Base. O texto possui o tipo do discurso do *expor teórico*, pois “não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala” (BARROS, 2012). Com tom indireto marcado pelo uso da terceira pessoa do singular (ele/ela), como podemos verificar no trecho: “Este documento normativo [ele] aplica-se exclusivamente à educação escolar” e “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [ela] é um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Retomam-se leis e diretrizes como a LDB (1996) e a DCN (2013). Na Introdução também se define como competência é compreendida no documento: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Para Barbosa e Rojo (2019) há nessa definição uma aglutinação de concepções, uma mais clássica de competência,

outra relacionada à resolução de demandas/problemas, e ainda uma definição difusa de cidadania e de um “compromisso” com a transformação da sociedade.

As competências gerais são as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os **conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a **curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas **manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como **conhecimentos das linguagens** artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em **fatos, dados e informações confiáveis**, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua **saúde física e emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia**, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifos nossos).

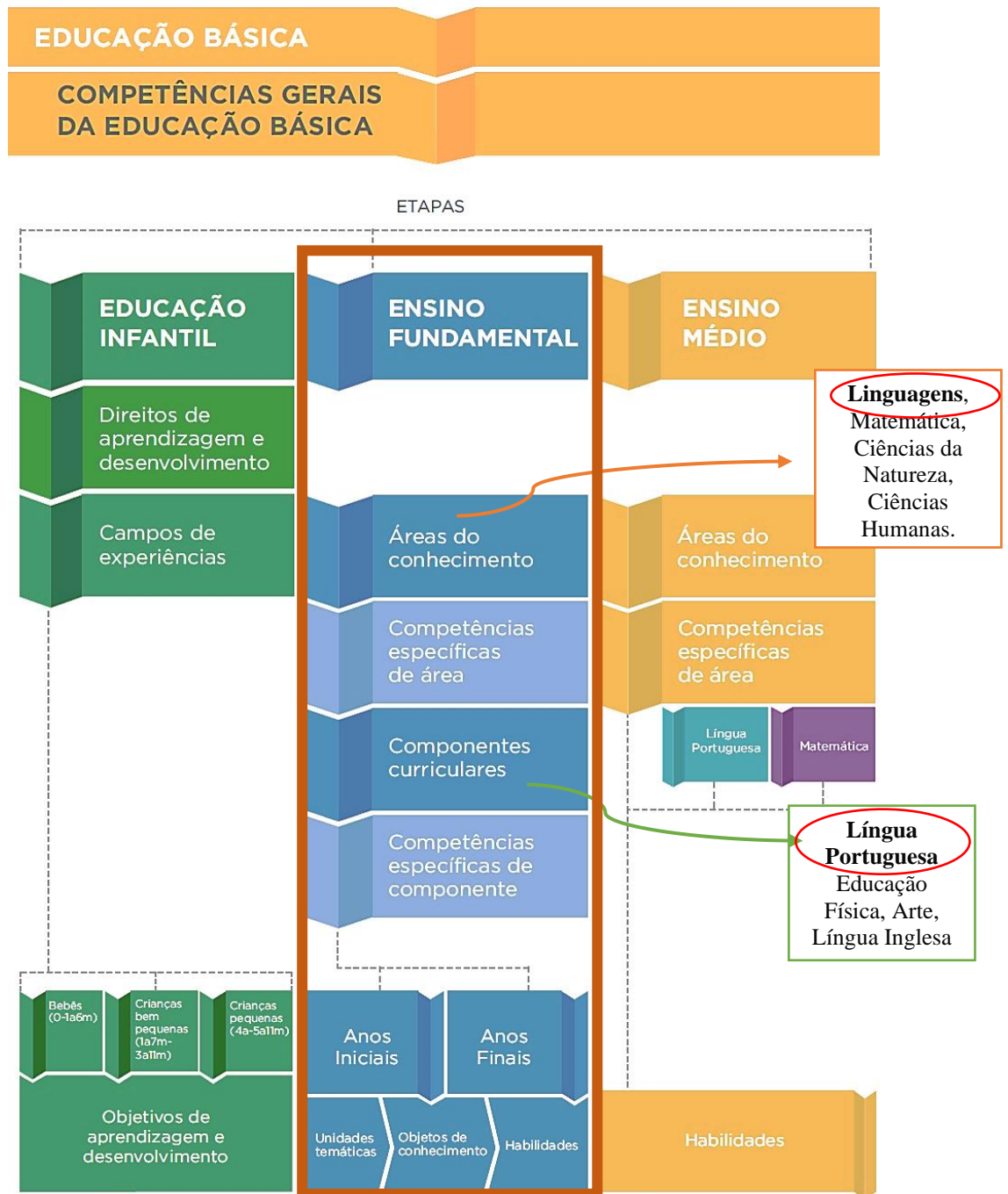
Notamos que tais competências visam, de modo geral, a um sujeito que compreenda a realidade em que está inserido, que tenha consciência do mundo “físico, social, cultural e digital” (BRASIL, 2018, p. 6) e que não seja um sujeito passivo, mas sim que participe das práticas, que argumente “com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias” (BRASIL, 2018, p. 6). A Base, a partir das competências, busca

formar um sujeito pesquisador, que tenha curiosidade intelectual, que recorra a abordagens próprias da ciência, que saiba se comunicar, inclusive, nas TDIC com consciência crítica, autonomia, empatia pelo coletivo e saúde física e emocional.

Na introdução também há um tópico denominado “Os marcos legais que embasam a BNCC”, constituído por documentos anteriores hierarquicamente maiores que a BNCC como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996). Em seguida apresentam-se os fundamentos pedagógicos da BNCC, nos quais se enfatizam o que os “alunos devem saber” (constituir conhecimentos, habilidade, atitudes e valores) e o que os “alunos devem saber fazer” (mobilizar conhecimentos, habilidade, atitudes e valores) (BRASIL, 2018, p. 13). Defende uma educação integral “isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de crias novas formas de existir” (BRASIL, 2018, p. 14). Também comenta sobre o pacto interfederativo para a implementação da Base.

No tópico, 2. *A estrutura da BNCC*, apresentam-se descrições em relação a como o documento é organizado em cada etapa, a seguir trazemos uma figura para ilustrar.

Figura 10 – Organização geral da BNCC para a Educação Básica



Fonte: Adaptado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 24).

A figura 10 destaca a etapa do Ensino Fundamental, objeto de análise desta pesquisa. Também aponta as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e destacamos qual delas é objeto do estudo. Em seguida, nos componentes curriculares pontuamos quais fazem parte da área de Linguagens, visto que algumas áreas abrigam mais de um componente curricular. Para essa pesquisa tomamos como objeto de estudo o Componente Língua Portuguesa. De acordo com a Base, essas áreas contribuem para a

comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diversos componentes curriculares (BRASIL, 2018, p. 27).

Nessa parte são feitas generalizações que visam a instrumentalizar o uso do documento, assim é exposta a concepção de unidades temáticas, as quais “[...] definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificações dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2018, p. 29). Já as habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p.28). Também há nesse trecho a explicação em relação aos códigos alfanuméricos que servem para localizar as habilidades na BNCC (2018).

Nessa parte do documento, Estrutura da BNCC, há uma maior mobilização de elementos paratextuais (quadros, figuras e cores) e supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados) isso seguido de trechos textuais em *sequência* ora descritiva ora explicativa que contribuem para uma linguagem mais didática.

O tópico 3 refere-se “A Etapa da Educação Infantil”. O subtópico “3.3 A transição da educação infantil para o ensino fundamental” busca indicar elementos para avaliar o aprendizado e a capacidade do estudante, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53). O documento refere-se diretamente ao educador: “parte do *trabalho do educador* é refletir, selecionar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso). Identificamos que os verbos utilizados no modo infinitivo: refletir, selecionar, planejar, mediar e monitorar referem-se explicitamente a objetivos pré-estabelecidos para guiar o agir do professor. Verificamos que a passagem não é uma prescrição do tipo impositiva, desse modo, o tom do texto assemelha-se mais a uma sugestão. A expressão “parte do” contribui para inferirmos que o trabalho do professor envolve muitas outras ações.

No tópico 4 “A etapa do Ensino Fundamental” há uma contextualização em relação ao Ensino Fundamental, com nove anos de duração. Prescreve-se a valorização de situações lúdicas de aprendizagem, uma progressiva sistematização na construção de conhecimentos de forma ativa e

estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si

mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018, p. 58).

Fala-se também em fortalecer a autonomia dos adolescentes, de sua formação identitária. Critica-se o imediatismo de respostas e a efemeridade das informações colocando a necessidade da atitude crítica do aluno na cultura digital (BRASIL, 2018).

No tópico 4.1. A área de Linguagens há uma importante definição:

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, 2018, p. 63, grifo nosso).

Essa visão das atividades como práticas sociais nas quais os sujeitos interagem baseia-se em um marco teórico bakhtiniano. O documento não menciona somente práticas da linguagem verbal (oral e escrita), mas a multimodalidade possível.

O documento também aponta competências para a área de Linguagens. Até aqui junto com o plano global da Base, seu *layout*, fomos relatando o *conteúdo temático* dessas seções. Cabe, por fim, comentar as *sequências textuais* que compõem a Base. Verificamos que, majoritariamente, a BNCC (2018) é composta por sequências descritivas e explicativas:

a) *Sequência descritiva*

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores (BRASIL, 2018, p. 61).

b) *Sequência explicativa*

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2018, p. 61).

Essas sequências se intercalam na Base. Primeiramente traz-se uma sequência textual para conceituar e descrever determinado objeto social foco de interesse para o Componente de Língua Portuguesa (sequência descritiva). No exemplo descrito na alínea “a”, isso se

desenvolve com o objeto “Cultura digital”; em seguida, a partir de uma sequência explicativa contextualiza-se o que é pertinente para ser abordado em sala de aula (objetos de conhecimento), citando-se ainda a “atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2018, p. 61).

No nível enunciativo verificamos que o tom do texto é teórico, com a utilização de vozes oriundas de documentos oficiais (leis, diretrizes, parâmetros). Essas vozes advêm do poder público que homologa esses documentos, presentes na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), das DCE (2013). Elas são mencionadas como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo (BRONCKART, 2009). Assim, algumas dessas vozes como a Constituição e a LDB justificam a necessidade de delimitar “conteúdos mínimos” (BNCC-BRASIL, 2018, p. 10).

Essas vozes são construídas a partir de discurso direto, por meio de citações. Não encontramos nenhum processo de modalização discursiva no texto. Para Striquer (2019) isso pode ser considerado coerente frente ao tipo de discurso empregado, o teórico.

Enquanto alguns textos estão saturados de unidades de modalização, em outros, essas mesmas unidades são raras ou ausentes. Essas diferenças de frequência parecem estar relacionadas ao gênero a que pertence o texto: as unidades de modalização poderão, por exemplo, estar quase ausentes em algumas obras enciclopédicas, em alguns manuais científicos, ou ainda em alguns “*faits divers*” (BRONCKART, 2009, p.334).

Nosso objetivo com essa seção foi investigar textualmente, a partir das categorias de análise do ISD: nível organizacional e enunciativo, as partes introdutórias da BNCC (2018). A seguir analisamos a seção específica que trata do ensino de Língua Portuguesa.

3.1.6. Componente Língua Portuguesa: nível organizacional e enunciativo

Este tópico tem como objetivo examinar a seção 4.1.1 Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2018), por meio da análise de textos do ISD (BRONCKART, 2009), nível organizacional e enunciativo. Partimos do quadro geral do ISD (BRONCKART, 2008; BRONCKART, 2009; MACHADO; BRONCKART, 2009) para o modelo de análise construído por nós com base em Barros (2012, p. 161-162).

No nível organizacional temos, primeiramente, o *plano global* dessa seção da Base, composto por: um texto inicial que discute a concepção de linguagem adotada, por definições em relação aos eixos de ensino, e por quadros com “práticas de uso e reflexão” que funcionam, de um lado, como objetos de conhecimento, e de outro lado, como habilidades em relação a

cada eixo. Nessa seção a Base traz também alguns apontamentos em relação aos campos de atuação, proposta que não está na estrutura geral da Base, como observamos no tópico anterior. Muitos componentes e a própria BNCC parecem dar maior destaque para o conceito de “unidade temática”, visto que ele aparece na estrutura geral do documento. Por fim, nessa seção são apresentadas as competências específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Analisamos, a seguir, cada uma dessas partes, a fim de compreender seu *conteúdo temático*.

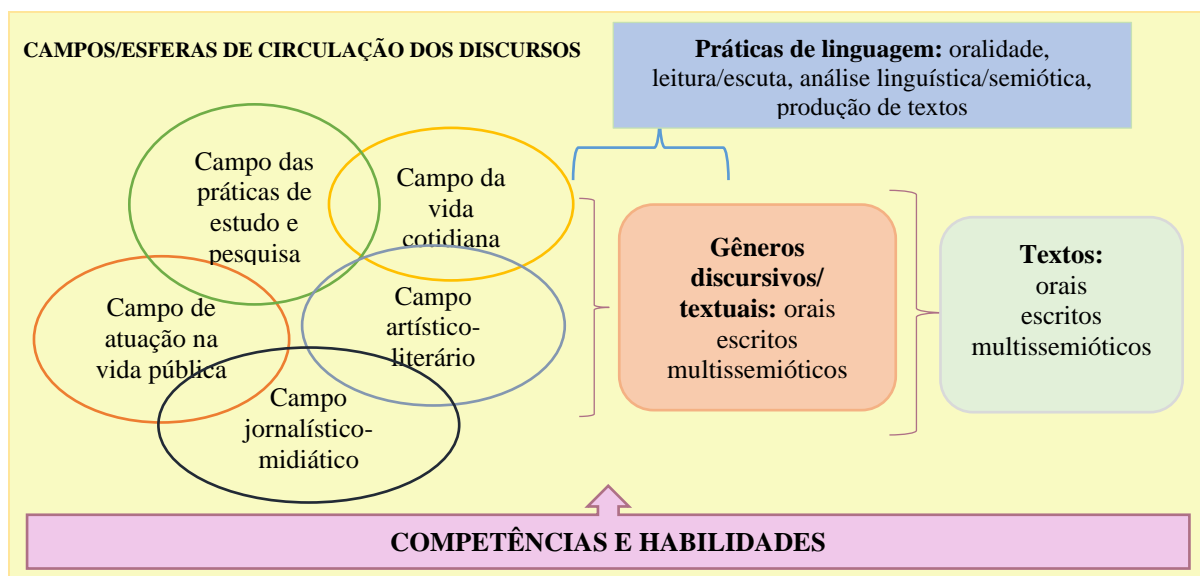
A Base pontua que o Componente Língua Portuguesa dialoga com outros documentos e orientações quanto à concepção de linguagem: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67), na qual ela é concebida como fruto do social, das práticas sociais existentes em uma sociedade (PCN, 1998), sendo assim, a perspectiva adotada concebe a linguagem de forma viva, dinâmica, a partir da interação. Assume-se, também, a centralidade do texto como unidade de trabalho, mas não só em sua modalidade verbal, e as perspectivas enunciativos-discursivas, a fim de relacionar os textos ao contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades (BRASIL, 2018).

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Nesse trecho destaca-se o papel dos gêneros, dos textos, da língua, da norma-padrão a serviço do desenvolvimento de capacidades de leitura e produção e tratamento de linguagens sejam do tipo estáticas (imagens, desenhos, gravuras) ou em movimento (filmes) e o papel de tais capacidades em uma maior participação nas práticas de diferentes esferas ou campos, visto que são tomados como sinônimos.

Dessa forma, a BNCC fundamenta-se em concepções e conceitos disseminados em outros documentos curriculares como PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/textuais e esferas/campos de circulação dos discursos (BRASIL, 2018). “Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.75). Essa citação refere-se, especificamente, ao eixo de leitura, mas o sentido se amplia para todos os eixos. Cabe refletir a compreensão do documento quanto à inter-relação desses conceitos, ilustrados na Figura 11:

Figura 11 – Inter-relação entre campos/esferas gêneros, textos e habilidades



Fonte: Elaborado pela autora

A BNCC pontua que as habilidades não serão tomadas de forma genérica, por considerarem todo o contexto ilustrado na Figura 11. Observamos que os eixos de ensino são tratados pelo Componente Língua Portuguesa como práticas de linguagem, dessa forma, a partir da noção de esferas/campo atuação (BRASIL, 2018, p. 67) poderíamos interpretar que a Base compreende os campos como produtores de práticas linguageiras (orais, escritas, multissemióticas) cristalizadas em gêneros discursivos/textuais orais, escritos e cada vez mais multissemióticos/multimodais. Tais gêneros são individualmente produzidos no formato textual, ou seja, como exemplar de gênero para cada situação de comunicação. Nesse sentido, o documento estabelece que a noção de “*campos de atuação*” aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84, grifo do autor).

O documento defende a importância de se *fortalecer a autonomia*, de entender, valorizar e dialogar com as *culturas juvenis*, de compreender as mudanças que a *cultura digital* promoveu no nosso modo de ser e de se comunicar, também enfatiza a necessidade de uma *atitude crítica*, de curadoria perante essas mudanças para alcançar a “*cidadania consciente, e participativa*” (BRASIL, 2018, p. 62). Daí o entendimento nele contido de que a escola pode contribuir com a preparação do aluno para o desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018).

Considerando esses pressupostos, “os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área” (BRASIL, 2018, p. 71), os quais correspondem às práticas de linguagem:

[...] oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-pradrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 71).

As prescrições em relação a esses eixos são as seguintes, em relação ao eixo leitura:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 72).

Vemos que o documento ressalta a importância da leitura tanto para questões práticas do nosso dia a dia quanto para a fruição estética, ou seja, para o prazer da leitura, para a análise dessa leitura a partir de uma curadoria. A leitura na BNCC diferencia-se de outros documentos como os PCN (BRASIL, 1997, 1998) e a DCE (PARANÁ, 2008), ao tomá-la em um sentido mais amplo, “[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama, ou em movimento (filmes, vídeos etc.). e ao som (música)” (BRASIL, 2018, p. 72).

Em relação ao Eixo da Produção de textos, a BNCC prescreve que este:

[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica [...] (BRASIL, 2018, p. 76).

Neste Eixo são dados vários exemplos de práticas de produções textuais coerentes e produtivas aos olhos do documento. Ressaltam-se, a escrita coletiva e multissemiótica, ou seja, não só a grafocêntrica. Também se menciona a importância, neste Eixo de ensino, de assumir um papel de consciência perante o aumento da “informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos e estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir, e revisar as produções realizadas” (BRASIL, 2018, p.78). Prescreve-se que “o manuseio de diferentes

ferramentas – de edição de texto, de vídeo, áudio etc. – requerido pela situação e proposto ao longo dos diferentes anos pode se dar a qualquer momento, mas é preciso garantir a diversidade sugerida ao longo dos anos” (BRASIL, 2018, p. 78).

O eixo oralidade compreende

[...] as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, *webconferência*, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...] Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Sendo assim, o documento prescreve, em certa medida, o trabalho com gêneros, tanto formais (seminário, debate, *webconferência*) como informais (*jingle*, *spot* de campanha, programa de rádio). Todavia, isso dependerá do contexto de produção (da temática, dos produtores, receptores, do estilo entre outros). Por exemplo, a entrevista pode ser tanto formal quanto informal, dependendo dos sujeitos envolvidos, dos temas. Compreendemos que neste Eixo recebe destaque a prática da escuta, uma vez que a produção de textos orais pode realizar-se de modo conjunto com o interlocutor, um outro que precisará elaborar uma responsividade (BAKHTIN, 1992).

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve

[...] os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 80).

Neste Eixo, as atividades, ou os procedimentos e estratégias são voltadas para a conscientização em relação ao ato cognitivo elaborado durante o processo de leitura e produção de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, a fim de compreender os efeitos de sentido produzidos a partir da construção composicional, do estilo e do contexto de produção dos gêneros/textos. A BNCC prescreve que essa análise linguística/semiótica deve abarcar tanto a linguagem verbal escrita quanto oral (BRASIL, 2018). Quanto às formas de composição dos textos, elas “[...] dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão” (BRASIL, 2018, p. 80). O documento estabelece o que analisar nos textos orais: elementos próprios da fala – ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, entre outros (BRASIL,

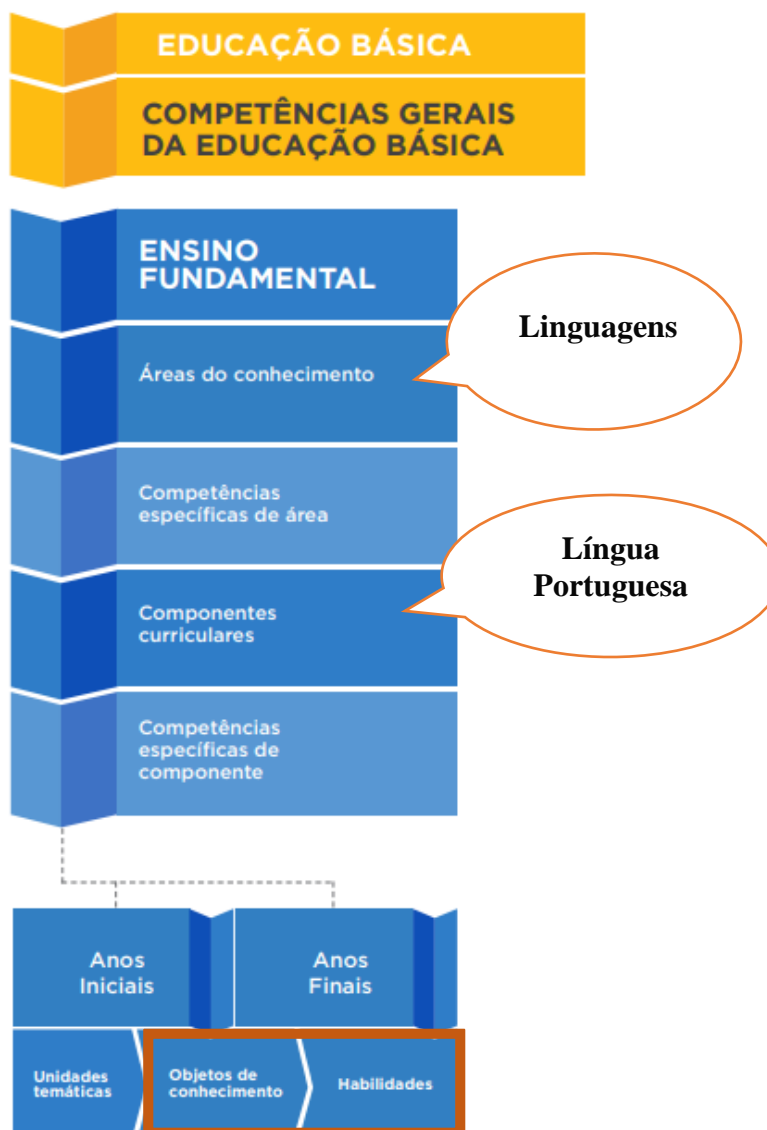
2018). Também pontua o que deverá ser considerado no que se refere ao estilo: escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero (BRASIL, 2018).

No Eixo de Análise Linguística/Semiótica, a BNCC (2018) prescreve o que pode ser explorado nos textos multissemióticos: plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, melodia, harmonia, timbres, sampleamento, variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço entre outros (BRASIL, 2018). Alguns desses aspectos já presentes no registro escrito, mas tradicionalmente não explorados ou com pouca intensidade.

Ressaltam-se as reflexões, neste Eixo, em relação aos fenômenos da mudança linguística e da variação, a fim de se discutir variedades de prestígio, variedades estigmatizadas, valor social, preconceitos sociais. São apresentados conhecimentos linguísticos referentes à “ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82).

Na figura 12, apresentamos a organização do componente “Língua Portuguesa” em diálogo com a macro estrutura da BNCC (BRASIL, 2018).

Figura 12 – Componente Língua Portuguesa



Fonte: Adaptado pela autora a partir da BNCC (2018, p.28).

O componente é constituído por competências específicas, eixos de ensino, práticas de linguagem, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades. Os destaques marcam a área do conhecimento que a pesquisa investiga, Linguagens, o componente curricular, Língua Portuguesa, bem como os elementos que se aplicam a esse componente: objetos de conhecimento e habilidades, uma vez que, em Língua Portuguesa, a organização é feita por unidades temáticas, mas por práticas de linguagem.

O documento parte de dez competências gerais para competências na área de linguagens, em número de seis, até as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a *língua* como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e *sensível aos contextos* de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. *Apropriar-se da linguagem escrita*, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da *cultura letrada*, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. *Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos* que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da *variação linguística*, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao *gênero do discurso/gênero textual*.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o *texto* como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87, grifos nossos).

As competências referem-se tanto ao nível macro (apropriar-se da linguagem) quanto micro – língua, escrita, escuta, oralidade. A competência 3 enumerada na citação, novamente, ressalta o trabalho com os gêneros/textos multissemióticos. Já a competência 8 pontua de forma implícita a necessidade do desenvolvimento da autonomia para que haja a seleção e curadoria desses livros com base em critérios. Por fim, a décima menciona a realização de projetos autorais em ambiente digital por meio de ferramentas e mídias para produzir sentido. “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2018, p. 28). Sendo assim, as competências específicas refratam e refletem as competências gerais.

Cabe ressaltar que o documento estabelece que

[...] as competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (BRASIL, 2018, p. 28).

Nessa citação, a BNCC busca enfatizar sua preocupação com a organização e interligação do documento entre as áreas, bem como a progressão entre os anos. Ela menciona também que para o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular disponibiliza um conjunto de habilidades (BRASIL, 2018). “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p.28).

Para Bronckart (2009 *apud* STUTZ, 2014, p. 31)

[...] parece ilusório acreditar que se pode, ou que se deve ensinar por competência ou ainda ensinar as competências. Podemos formar os alunos-[e] professores por saberes teóricos e pela análise de suas práticas, mas são os alunos-[e] professores, e somente eles, que são suscetíveis de se desenvolverem, realimentando o processo de competência no curso de sua própria atividade.

Para Stutz (2014, p.31) “é a articulação dos objetivos epistêmicos e objetivos praxiológicos que propicia a transformação de saberes”. Contudo, comparativamente a prescrição de competência pela BNCC (2018) poderíamos dizer que a habilidade cognitiva está relacionada com os objetivos epistêmicos, que a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e as habilidades (práticas, socioemocionais), atitudes e valores estão relacionados aos objetivos praxiológicos. Barbosa e Rojo (2019, p. 276) afirmam que, na Base, “[...] o processo cognitivo não vale por si só, mas sempre supõe conhecimentos e é contextualizado”.

Deve-se considerar, portanto, o que uma palavra significa em um determinado contexto sócio-histórico e como pode ser interpretada. Para Stutz (2014, p.28) “o conceito de competências segue a lógica do mercado e não compreende a dimensão humanista da escola”. Para Machado (2009), esse termo segue o modelo econômico de lucratividade, empregabilidade, laboralidade. No que concerne à educação, esse plano visa a manter o modelo econômico neoliberal (MACHADO, 2009).

Sendo assim, compreendemos que o conceito de “competência” é problemático, uma vez que a escola não pode ser vista como um ambiente mercadológico, de lucratividade. Quanto ao uso dessa noção na BNCC (2018), especificamente no Componente Língua Portuguesa, entendemos que são as representações que os envolvidos com a educação básica (formadores, coordenadores, professores) vão construir e disseminar que serão determinantes nesse processo. Como um exercício de reflexão podemos analisar as habilidades do Quadro10, visto que no contexto da Base, as competências englobam as habilidades.

Quadro 10 – Competências e habilidades na BNCC

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO Eixo: Leitura (6º e 7º anos)
Habilidades
(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância. (EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulem nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA Eixo: Oralidade (6º e 7º anos)
Habilidades
(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 163,167, 169).

A primeira habilidade requer que o sujeito, nesse caso, o aluno, mobilize três procedimentos: identificar, avaliar e manifestar concordância ou discordância, em relação a conceitos: teses/opiniões/posicionamentos em nível cognitivo, epistêmico. A segunda em “explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações” (BRASIL, 2018, p. 167), almeja que o sujeito/aluno compreenda uma prática social, não simplesmente, uma habilidade prática, mas realize um agir culturalmente contextualizado, o que pode possibilitar o engajamento “na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos” (BRASIL, 2018, p. 167). Assim, essa prescrição visa para além do contexto escolar e poderia relacionar-se a um objetivo praxiológico. Por fim, “respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola” traz um valor veiculado pelo eixo da oralidade que ultrapassa os muros da escola e tem objetivo praxiológico. Assim, cabem pesquisas mais aprofundadas em relação a isso, porém parece-nos que os termos competências e habilidades na BNCC (2018), no Componente Língua Portuguesa não foram utilizados, somente, para objetivos epistêmicos de cunho cognitivo, mas sim visando também a participação em práticas sociais (multi)letradas.

Quanto à organização, o Componente Língua Portuguesa não é por subdividido por unidades temáticas, sendo assim, não contém essa marcação como ocorre com Arte e Educação Física. Em seu lugar, contém a expressão “práticas de linguagem”, que remete às práticas sociais de produção de linguagem. Parece-nos que unidades temáticas se assemelham mais a uma visão conteudista, enquanto práticas de linguagem buscam considerar uma visão social.

Quanto ao *tipo do discurso*, nessa seção da Base, verificamos que persiste o expor teórico, no qual não há marcas de quem fala, para quem, nem de onde e quando (BARROS, 2012), como podemos observar neste trecho: “Dessa forma, a BNCC [ela] 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 (BRASIL, 2018, p. 70)”. Nele observamos que não há uma tentativa de manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, mas sim de descrever, inclusive a partir de uma sequência descritiva, as intenções do referente, a BNCC. Um referente coloca em terceira pessoa do singular distante, disjunto do interlocutor. As *sequências textuais* são descritivas e explicativas, assim como nas outras partes introdutórias analisadas, como podemos observar:

a) *sequência descritiva*: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

b) *sequência explicativa*: “nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva)”. (BRASIL, 2018, p. 68).

Por se tratar de um documento prescritivo de *tom* teórico organizado em prosa com pouca mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores, etc.) e/ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados, etc.), e principalmente pelo objetivo do gênero/texto “regulamento” (cf. STRIQUER, 2019) essas sequências são coerentes com esse agir materializado na Base.

Desse modo, no *nível enunciativo*, como pontuamos, o tom do texto é teórico, mas com menor incidência de vozes de outros documentos oficiais do que nas outras seções examinadas. Isso marca uma necessidade menor de afirmação, o que não ocorre com as partes introdutórias que trazem documentos hierarquicamente superiores como a Constituição (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996).

As vozes presente na seção 4.11 Língua Portuguesa são da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (nota de rodapé), do MEC (nota de rodapé) ambas estão localizadas no mesmo parágrafo para falar sobre diversidade linguística, a última exemplifica uma ação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) sobre bilinguismo, e apenas duas no corpo do texto uma referente a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou também a Língua

Brasileira de Sinais (Libras) próxima aquelas outras duas também para discutir respeito às particularidades linguísticas e outra referente aos PCN (1998) para compactuar com a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem .

Como nas outras partes analisadas, na seção 4.1 não há *modalizações* típica do discurso teórico. Os quadros (elementos paratextuais) e os sublinhados (elementos supratextuais) são mobilizados de modo didático. Os sublinhados visam sintetizar os objetos de conhecimento. No quadro a seguir podemos observar, no tratamento das práticas orais, como a BNCC (2018) aplica os destaques. Cabe pontuar que a Base descreve que esse quadro “[...] compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 77).

Quadro 11 – Oralidade na BNCC: destaque nos objetos de conhecimento

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 79-80).

Esses objetos de conhecimentos são concebidos por algumas perspectivas e autores como conteúdos (cf. CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Assim, o que se coloca em destaque para os receptores da Base, ou seja, todos envolvidos com a educação básica são as *aprendizagens essenciais* (BRASIL, 2018, p. 7) objetivo declarado da Base.

Em suma, a textualidade, por meio dos níveis organizacional e enunciativo, demonstra um tom teórico, típico do gênero textual/discursivo “regulamento” (cf. STRIQUER, 2019), que não implica seu interlocutor no seu dizer, a partir de sequências descritivas e explicativas tematiza *aprendizagens essenciais* (BRASIL, 2018, p. 7) contextualizadas em campos/esferas de atuação e práticas de linguagem, e em nível micro em habilidades. Para Barbosa e Rojo (2019, p.299) trata-se de não ignorar essa contextualização, pois o risco na implementação dos currículos é sua “redução a um quadro de gêneros e habilidades por ano que reitera os gêneros e letramentos valorizados e, por força de lei, a criação de espaços apartados do restante do currículo [...] para a consideração dos gêneros relacionados às práticas contemporâneas de linguagem”. Compreendemos que o tom impessoal, marcado no texto pelo uso da terceira pessoa do singular (ele/ela), também está relacionado à forma como a Base foi construída, ou seja, a partir de uma aparente participação da população, sem considerar o debate no âmbito educacional brasileiro, uma vez que redatores foram contratados para seguir regras pré-estabelecidas, como é o caso do ensino por habilidades e competências (PERTUZATTI, 2017; CURY; REIS; ZANARDI, 2018; PERTUZATTI; DICKMANN, 2019).

Por fim, compreendemos que o fato de ser um texto teórico, ter um tom impessoal está relacionado ao objetivo do gênero “regulamento”, nesse caso, de prescrever *aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar o desenvolvimento de competências gerais* (BRASIL, 2018, p. 8). Assim trata-se de visualiza-lo como uma modulação do gênero regulamento, portanto, prescritivo de política pública. Questionamos em que medida esse construto social dá conta das necessidades apresentadas pelo contexto escolar tanto na sua construção composicional, estilo, conteúdo temático como em outros aspectos constitutivos dos gêneros discursivos/textuais (cf. BAKHTIN, 1992). Assim, apontamos se não seria mais propício outro exemplar, mais fluído, com glossário, hipermidiático, com sugestões metodológicas, que fosse construído realmente em colaboração e, assim, dialogasse com as necessidades do nosso tempo.

As análises construídas em relação a BNCC (2018), nesta subseção, contexto de produção e discursividade, níveis: organizacional e enunciativo auxiliam, no capítulo 4, a investigar os termos e conceitos subjacentes do referente “letramento(s)”, seus derivados e suas

especificações. Isso ocorre, pois, tais categorias de análise formuladas pelo ISD possibilitam interpretações além do prescrito.

4. ANÁLISE DOS DADOS

“As escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo com um objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica *um* dentre muitos outros perdidos. Mas nada em educação é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes” (ROJO, 2009, p. 121, grifo da autora).

“O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 58).

4.1. BNCC: pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos

Pesquisar sobre um documento oficial, prescritivo, que estabelece conteúdos mínimos nacionalmente é percorrer caminhos que levam a inúmeros questionamentos conflituosos, como o porquê do privilégio de um direcionamento em detrimento de outro. Cabe entender, como diz Rojo (2009), que em educação nada é neutro, e sim construído historicamente, socio-culturalmente, perpassado por ideologias. Assim, nosso papel, como professores da educação básica e do ensino superior, é de um olhar analítico perante as prescrições estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018), para, assim, desenvolver uma autonomia consciente. É com esse olhar que direcionamos a análise dos dados, no Componente Língua Portuguesa, foco dessa seção.

Anteriormente descrevemos o contexto de produção e a discursividade (nível organizacional e enunciativo) das partes introdutórias da BNCC (2018), as quais prescrevem orientações gerais em relação ao documento (marcos legais, competências gerais da educação básica, fundamentos pedagógicos e pacto interfederativo que embasam a implementação do documento), Etapa da Educação Infantil, Etapa do Ensino Fundamental e Componente Língua Portuguesa. Neste capítulo analítico os objetivos são, a partir dessas representações:

- verificar a ocorrência explícita do termo “letramento(s)”, de seus derivados e de suas especificações em documentos oficiais.
- investigar abordagens implícitas de conceitos relacionados a letramento(s), não textualizadas explicitamente na seção referente à etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa.
- identificar o privilégio no trato de uma prática languageira (oral, escrita, multissemiótica) nos eixos de ensino e/ou aprendizagem do Componente Língua Portuguesa.
- identificar a(s) concepção(ões) de letramento(s) subjacente aos conceitos mapeados na Etapa do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva pedagógica/educacional; cognitiva/psicológica e intercultural/sociocultural (SOARES, 2010).
- investigar como o “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações são propostos na BNCC (BRASIL, 2018) nos indícios metodológicos delineados nos eixos de ensino, objetos de conhecimentos, nas habilidades ligadas aos campos de atuação e nas práticas de linguagem.

Para tanto, desenvolveremos uma análise qualitativa, à luz de recentes estudos da área.

4.1.1. Das prescrições oficiais do ensino de Língua Portuguesa ao conceito de letramento nos PCN e DCE: documentos precursores da BNCC

Partindo de uma perspectiva contextual, nessa seção nosso objetivo é traçar um panorama de documentos que dialogam com a BNCC (BRASIL, 2018) e orientam o trabalho por meio do referente “letramento”, seus derivados (letramentos, multiletramentos, novos letramentos) e suas especificações (letramento escolar, letramento crítico, letramento digital).

O ensino de Língua Portuguesa tem como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996 que traz, em seu Art. 3º, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996, p. 01).

A LDB exigiu do governo federal e estadual a criação de diretrizes que norteassem a educação. Percebemos que, historicamente, esse processo é demorado, pois desde 1960 já havia movimentos para que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997, 1998) fossem escritos, fato que só se concretizou em 1997 – PCN das Séries Iniciais.

Já em nível estadual, temos as Diretrizes Curriculares. No caso do Paraná, depois de um longo período de debates entre a comunidade docente, essas foram publicadas em 2008 e são comumente chamadas de DCE – Diretrizes Curriculares de Ensino do Paraná (DCE – PARANÁ, 2008). Tais documentos vislumbram um “ensino democrático”, e no caso do ensino da língua, objetivam, por meio da leitura e da escrita, desenvolver nos alunos a competência comunicativa. “É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua *competência comunicativa*, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 38, grifo nosso).

Essa competência comunicativa é processual, ou seja, ela só ocorre no decorrer dos anos escolares, com a constante apropriação das aprendizagens. É por meio dessa competência que o sujeito consegue participar das interações comunicativas, construindo discursos/textos adequados às diversas situações comunicativas, e sendo um leitor e ouvinte participativo e crítico. Por isso, a importância de políticas públicas que orientem nesse sentido.

Em âmbito federal, nos PCN (BRASIL, 1997, p.25), essa nova concepção pedagógica implica:

[...] uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição

de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

No PCN há uma clara inclinação para que não ensinemos regras linguísticas como fenômenos invariáveis e imutáveis, mas sim que desenvolvamos nos nossos alunos capacidades para agirem em sociedade nas diversas situações de uso da língua/linguagem, adequando-se à situacionalidade exigida. Como podemos observar no trecho a seguir:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições que o aluno possa desenvolver sua *competência discursiva*. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de *competência linguística e estilística*. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem (BRASIL, 1998, p. 23 grifos nossos).

Desse modo fala-se de desenvolver competência linguística/discursiva de acordo com cada contexto; à escola é colocado o papel de responsabilidade na seleção das atividades que propiciem o desenvolvimento dessas capacidades que sejam pertinentes para o ensino e/ou aprendizagem.

De acordo com Shneuwly (2017, p. 7), os PCN (1998), nessa nova concepção

[...] propunham, entre outros, instituir, para o ensino de português, o gênero de texto como objeto de ensino e o texto como unidade de trabalho. Nesta mesma linha, surgiram propostas de realização de seus princípios, as sequências didáticas para a produção e, em seguida, leitura de textos.

No caso das DCE, essa concepção de ensino é concretizada na identificação do conteúdo estruturante como sendo o “discurso como prática social”, dos conteúdos básicos como sendo os “gêneros discursivos” e dos conteúdos específicos como sendo os aspectos que os organizam em todos os níveis – contextos de produção, referência textual, informatividade, vozes sociais, etc. As DCE (PARANÁ, 2008) trazem também diretrizes que norteiam a abordagem teórico-metodológica e a forma de avaliação, mas sem estipular um método/procedimento didático específico para o trabalho com a escrita, leitura, oralidade e análise linguística. Essa proposta curricular visa a desenvolver capacidades de linguagem específicas em cada faixa etária, de uma forma contínua. Ela chega a sugerir alguns gêneros que podem ser trabalhados em cada ano escolar, sem, no entanto, engessar o trabalho do

professor, uma vez que todos os gêneros podem ser “revisitados” em etapas seguintes – é o que chamamos de “ensino em espiral” (DOLZ, 2009).

A maioria dessas diretrizes como a do DCE (PARANÁ, 2008) traz em sua referência autores que tratam a língua como objeto social, do mesmo modo que os PCN (BRASIL, 1998): Bakhtin (1992), Kleiman (1995), Rojo (1996), Soares (1996) entre outros.

De acordo com Rojo (2006, p.27), a elaboração e a publicação dos PCN para o Ensino Fundamental representam “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”.

Quanto aos conceitos de alfabetização e letramento, os PCN (BRASIL, 1997, p. 27-28) das séries iniciais do Ensino Fundamental dizem que

é habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. [...] Por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. [...] A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea [...]. A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 27-28).

A partir dessa compreensão entendemos o processo de alfabetização como parte do letramento, mas não sendo a sua totalidade. O documento didaticamente fala em dois estágios interligados e vê a alfabetização como aquisição da escrita alfabética, do letramento da letra, grafocêntrico. Assim,

Letramento, aqui, é entendido 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, 1997, p. 21 – nota de rodapé).

Nesse trecho temos demarcado a definição de letramento como o agir em práticas sociais por meio da escrita, o qual está presente mesmo na oralidade, na escuta. Também é apontado que mesmo os analfabetos são letrados, pois vivenciam práticas letradas em certo grau dependendo do contexto que estão envolvidos. Dessa forma, a escola não deve proporcionar letramento ao aluno iletrado, mas sim possibilitar a participação/experiência em práticas

diversificadas de letramento. “A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da *expansão* do conhecimento letrado do aluno” (BRASIL, 1997, p. 28, grifo nosso), a fim de “[...] ampliar a visão de mundo e *inserir* o leitor na cultura letrada” (BRASIL, 1997, p. 47, grifo nosso).

Notamos que nos PCN (BRASIL, 1997), das séries iniciais, fala-se em inserir o aluno na cultura letrada como se ele já não fizesse parte dela (cf. ESPER, 2015). Isso torna contraditório o ideal defendido pelo documento: “[...] nas sociedades urbanas não existe grau zero de letramento” (BRASIL, 1997, p. 21). A escolha lexical, destacada nos trechos citados anteriormente: expandir e inserir expressam ideias contraditórias, uma vez que o vocábulo “inserir”, refere-se a algo que precisa ser incluído, ser integrado e expandir possibilita sentidos de continuidade, de algo que já existia. Compreendemos que, os sujeitos transformam suas práticas culturais/letradas, dão novos significados a elas, buscam outras formas de se comunicar, de interagir, dependendo das condições sócio-históricas.

Em relação aos PCN do Ensino Fundamental, séries finais, na seção “Ensino e natureza da linguagem” é mencionado que a

[...] 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. 19, grifo nosso).

Neste trecho dos PCN (1998) recomenda-se maior grau de letramento dependendo da comunidade em que vive o aluno. Para Kleiman (2007, p. 9), os alunos possuem uma “bagagem cultural”, pois “antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada”. Assim, ao dizer que quanto menor o grau de letramento maior deverá ser o trabalho feito coloca-se em questão qual o conceito de letramento dos PCN (BRASIL, 1998), pois perspectivas interculturais/socioculturais (STREET, 1984) defendem que não existe sujeito iletrado, há aqueles que não participam de eventos de letramento que envolvem o trabalho com a escrita alfabética entendida, por algumas concepções, como um processo integrado ao do letramento, cuja a denominação construída pela reflexão teórica é alfabetização. Coloca-se em discussão também a valorização de determinados letramentos. Portanto, essa visão desconsidera os letramentos no plural, múltiplos de outras culturas (ROJO, 2009).

Na seção “A seleção de textos” temos a seguinte prescrição:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa *sociedade letrada* (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso)

Verificamos que a concepção de sociedade letrada está, fortemente, marcada por uma cultura específica que determina/avalia o que é pertinente ou não, a qual detém poder. Como já discutimos, consideramos que não há grau zero de letramento. Sendo assim, o documento busca destacar o papel da escola, enquanto instituição promotora de ensino e aprendizagem. Em “participar” da sociedade letrada, em ampliar os letramentos, os PCN prescrevem seu objetivo. Se não esse qual seria o objetivo da escola?

Por fim, os PCN das séries finais, na parte “Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica” trazem

[...] nas *sociedades letradas* (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas linguísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de bem dizer e escrever, o que, por sua vez, faz com que se aceite a idéia despropositada de que ninguém fala corretamente no Brasil e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais (BRASIL, 1998, p. 30, grifo nosso).

Neste trecho comenta-se sobre um equívoco que é tomar a norma culta como a única existente na sociedade, como se as regras estabelecidas pela escrita, por essa “sociedade letrada” valesse para todas as situações sociais. Na época sociedades letradas eram definidas como as que usam intensamente a escrita, para muitos estudiosos o letramento não se restringe a escrita, desse modo temos sociedades letradas ágrafas (MARINHO, 2010).

Expomos a seguir um quadro com as ocorrências do referente “letramento”, seus derivados e suas especificações nos PCN (BRASIL, 1997).

Quadro 12 – PCN: Ensino Fundamental I

ORDEM/TERMO	TRECHO
1) grau de letramento	<i>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 a 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 (p.21).</i>
Nota de rodapé referente a um elemento da	<i>Letramento, aqui, é entendido 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</i>

palavra anterior: 2) Letramento	<i>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 (p.21).</i>
3) conhecimento letrado	<i>Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno* (p.28).</i>
Nota de rodapé referente à palavra anterior: 4) conhecimento letrado (p.28)	Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento, tal como especificado na nota 5.
5) mundo letrado	<i>Mas a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social (p.28).</i>
6) letrado	<i>A prática de reflexão sobre a língua: Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua (p.30).</i>
7) mundo letrado	<i>Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (p.33).</i>
8) comunidades pouco letradas	<i>Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (p.38).</i>
9) letramento	<i>Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita (p.40).</i>
10) cultura letrada	<i>Leitura feita pelo professor: ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada (p.47).</i>

Fonte: organizado pela autora com base nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, grifos nossos).

De modo geral já discutimos as ocorrências do termo “letramento”, porém cabe comentar que não encontramos o vocábulo associado a nenhuma especificação como letramento escolar, letramento digital, letramento crítico entre outros. As palavras derivadas de letramento encontradas, no documento, foram: grau de letramento, conhecimento letrado, mundo letrado, alguém/aluno letrado, comunidades pouco letradas e cultura letrada. Todas

referem-se direta ou indiretamente ao letramento da letra, grafocêntrico. Em um documento de 92 páginas temos 10 ocorrências, não se referencia os letramentos.

Trazemos a seguir um quadro que compila as ocorrências do referente “letramento”, seus derivados e suas especificações no PCN (BRASIL, 1998).

Quadro 13 - PCN: Ensino Fundamental II

TERMO	TRECHO
1) grau de letramento	<i>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 (p.19).</i>
Nota de rodapé referente a um elemento da palavra anterior: 2) Letramento	<i>Letramento, aqui, é entendido 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 (p.19).</i>
3) sociedade letrada	<i>Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (p.24).</i>
4) sociedades letradas	<i>Em segundo lugar, está o fato de que, nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de “bem dizer e escrever”, o que, por sua vez, faz com que se aceite a idéia despropositada de que “ninguém fala corretamente no Brasil” e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais (p.30).</i>

Fonte: organizado pela autora com base nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, grifos nossos).

Já discutimos os possíveis sentidos que esses termos podem ser interpretados, mas cabe pontuar que houve apenas 4 ocorrências em um documento de 107 páginas, dentre elas nenhuma contempla a noção de letramentos, no plural, ou aprofunda questões culturais envolvidas nesse processo também contempla derivados (letramentos, multiletramentos, novos letramentos), ou especificações (letramento escolar, letramento crítico, letramento digital) do termo letramento c. O conceito de letramento como tecnologia é voltado apenas para a escrita, assim, não reconhece outros eixos possíveis de letramento. Contextualmente sabemos que o termo “letramento” teve seu uso disseminado no Brasil a partir de meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), assim, como os PCN datam de 1997 e 1998 ainda eram recentes os estudos nessa área, no Brasil.

Quanto às DCE, há uma indicação em relação à função escolar: “[...] para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de

acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p. 14). Novamente, a escola é retratada como a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995).

Para discutir as ocorrências do referente “letramento”, seus derivados e suas especificações, nas DCE (PARANÁ, 2008), de Língua Portuguesa organizamos nossa pesquisa no Quadro 14. Nele alocamos o termo encontrado, o trecho e a página de onde o localizamos, a fim de discutir como o termo ou, por vezes, o conceito foi empregado.

Quadro 14 – Letramento, seus derivados e suas especificações nas DCE

TERMO	TRECHO
1) multiletramentos	<i>Para alcançar tal objetivo [práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico], é importante pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos*, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes (p.48).</i>
Nota de rodapé referente à palavra anterior: 2) multiletramentos (p.48).	<i>Cope e Kalantzis (2000) usam o termo multiletramentos para designar a multiplicidade de usos da linguagem e de estratégias e aprimoramentos envolvidos neste novo processo de produção de sentidos.</i>
3) novos letramentos	<i>É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada (p.48).</i>
4) letramento	<i>Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita (p. 50).</i>
5) letramento	<i>Destaca-se que o letramento vai além da alfabetização: esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já aquele, de acordo com Soares (1998), refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social (p.50).</i>
6) multiletramentos	<i>O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos): (p.50)</i>
Definição do documento para multiletramentos (p.51)	<i>[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p.101).</i>
7) letramento	<i>Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois,</i>

	<i>ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo (51).</i>
8) multiletramentos	<i>Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nestas Diretrizes (p.71).</i>
9) letramento	<i>[...] o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (p.71).</i>
10) letramento escolar	<i>A análise linguística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, faz parte do letramento escolar [...] (p.77).</i>
11) multiletramento	<i>Leitura: [...] tendo em vista o multiletramento, também é preciso avaliar a capacidade de se colocar diante do texto, seja ele oral, escrito, gráficos, infográficos, imagens, etc (p. 82).</i>
12) letramento	<i>Avaliação [...] com o uso da língua oral e escrita em práticas sociais, os alunos são avaliados continuamente em termos desse uso, pois efetuam operações com a linguagem e refletem sobre as diferentes possibilidades de uso da língua, o que lhes permite o aperfeiçoamento linguístico constante, o letramento (p.83).</i>

Fonte: organizado pela autora com base nas DCE (PARANÁ, 2008, grifos nossos) de Língua Portuguesa.

Nas 102 páginas das Diretrizes encontramos 12 ocorrências. Dentre elas o documento faz uma distinção entre alfabetização e letramento considerando que o primeiro é: “uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação)” (PARANÁ, 2008, p. 50). Desse modo, alfabetização é vista pelo documento de modo reducionista, porque a alfabetização não se restringe, contemporaneamente, aos processos de codificação e decodificação. A alfabetização é vista, pois, como um processo que envolve o ensino e a aprendizagem de fonemas e grafemas, seja na leitura ou na escrita de textos agora adjetivados como multissemióticos ou multimodais (ROJO; MOURA, 2019), nos quais há a codificação e a decodificação de símbolos, caracteres, os quais passam por elaborações e compreensões do código para serem expressados.

Discutem como a compreensão do vocábulo letramento transforma os objetos texto e gênero, uma vez que esses fazem parte de uma relação dialógica e são influenciados por um “[...] *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo (PARANÁ, 2008, p. 51, grifo dos autores). Partem da vertente bakhtiniana para tratar dos conceitos de esferas sociais de circulação, gêneros discursivos e texto de modo conjunto a letramento.

Em relação a derivados do termo letramento, só se enfatiza a multimodalidade/multiplicidade de linguagens e de mídias, no que se refere ao conceito: multiletramentos. Nesse sentido, em nenhuma ocorrência trata-se da questão da

multiculturalidade/multiplicidade de culturas, assim, não engloba as duas multiplicidades indicadas pelo prefixo “multi” (NLG, 1996; ROJO; BARBOSA, 2015). Nesse trecho podemos perceber a ênfase na prescrição para trabalho com textos multissemióticos/multimodais “no processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano” (PARANÁ, 2008, p. 71). Também se menciona quais linguagens e quais mídias “as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem” (PARANÁ, 2008, p.51). Essa noção é atribuída apenas ao eixo de leitura como se nos outros eixos o aluno não pudesse/devesse participar (criticamente) na criação de textos e mídias multimodais/multissemióticas. A Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) visualiza o aluno como um *designer*, autor/produtor de suas ações, capaz de revisar, editar, remixar, criar, textos e mídias em linguagem oral e escrita; e em outros sistemas de signo, seja linguagem corporal, áudio, imagem estático ou em movimento.

A palavra “novos letramentos” é empregada para se referir aos letramentos que ainda não são contemplados pela escola. Não para tratar dos novos letramentos demandados pelas TDIC, pela *Web 2.0*, uma vez que o documento foi publicado em 2008, e os estudos fundantes, dessa perspectiva, foram desenvolvidos por Lankshear e Knobel (2007; 2011) e ainda estão sendo disseminados.

Quanto a especificações do vocábulo “letramento” encontramos duas ocorrências: letramento escolar e letramento crítico. A primeira foi usada na seção “4.4 Análise Linguística” para enfatizar o espaço do eixo na escola, e assim, contrapor o histórico gramatical, principalmente, da gramática normativa, onde se desconsiderava o trabalho textual-discursivo (MENDONÇA, 2006). Os exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção tinham preferência (MENDONÇA, 2006). Já a ocorrência do termo “letramento crítico” se dá de modo indireto, visto que se almeja alcançar a participação social, a atribuição de sentidos na leitura e a formação de um sujeito crítico por meio desse letramento (KALANTZIS; COPE, 2012).

Letramento é visto em uma perspectiva grafocêntrica, de letramento da letra, nas DCE (PARANÁ, 2008). Na seção “Avaliação” é mencionado que o aperfeiçoamento linguístico constante gera o letramento (PARANÁ, 2008). Essa concepção normativa não dialoga com algumas perspectivas de letramento, principalmente, com a de caráter intercultural/sociocultural (STREET, 1984), uma vez que essa compreende que cada

comunidade possui suas práticas e eventos de letramento, algumas sendo, inclusive, ágrafa, ou seja, não tem língua escrita cujo sistema é alfabético. Essa perspectiva fica mais em evidência pelo ocultamento de termos como letramentos, no plural, e letramentos múltiplos.

Verificamos que, as DCE (PARANÁ, 2008) expandem o conceito de letramento para derivados e especificações. Isso não ocorre com os PCN (1997, 1998) em relação às especificações (letramento escolar e letramento crítico). Como já mencionamos, a diferença de ano de publicação justifica certas perspectivas ainda não estarem disseminadas na época dos Parâmetros como, por exemplo, a Pedagogia dos multiletramentos. Também observamos que a quantidade de ocorrências é bem maior nas DCE, ainda que, o quantitativo de páginas seja similar, isso pode demonstrar que os conceitos foram mais bem contextualizados nas Diretrizes, pois trazem voz de autoridade, ou seja, citação de um especialista para explicar os conceitos, ação que não ocorre nos PCN (1997, 1998). Outro ponto de discussão é que todos os documentos analisados objetivaram desenvolver capacidades em prol de uma competência linguística, desse modo temos um reflexo dos PCN (1997, 1998) nas DCE (2008).

Avaliamos como um espelhamento, dos PCN (1997,1998), o fato de as DCE (PARANÁ, 2008) não tratarem dos letramentos, no plural. Foi possível observar que as DCE (2008) também não trazem e, assim, não abrem discussão para os letramentos vivenciados no cotidiano, nas mídias, em outras esferas de circulação/comunicação. Como documentos prescritivos, as Diretrizes e os Parâmetros assumem o letramento voltado para a escrita, para o letramento da letra grafocêntrico visando ao desenvolvimento de capacidades, principalmente, na perspectiva educacional/pedagógica (SOARES, 2010).

Por fim, cabe salientar o fato de importantes documentos de políticas públicas anteriores destacarem a importância da noção de letramento, seus derivados e suas especificações. Além disso mesmo que a perspectiva de letramento subjacente a esses documentos seja em prol de capacidades todos têm como eixo/conteúdo estruturante o discurso como prática social.

Nessa subseção retomamos, brevemente, marcos legais para o ensino de Língua Portuguesa, depois descrevemos as ocorrências encontradas nos documentos analisados: PCN (1997, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), em relação ao referente “letramento” seus derivados e suas especificações, a fim de trazer em um contexto macro textos/documentos que dialogam com a BNCC (BRASIL, 2018).

4.1.2. Análise do(s) termo(s) e conceito(s) de letramento(s) na BNCC: diálogos (im)possíveis com os PCN e DCE

Para essa fase da pesquisa adotamos uma análise em *nível exploratório* (GIL, 2014), por meio da busca explícita em motor de pesquisa, ferramenta de busca ou como, geralmente, é chamado, buscador, dos termos: *letra* (letrar, letrado(a), ou algum derivado), *letramento*, *letramentos*, *multiletramentos*, *novos letramentos*; além de termos relacionados ao letramento com fins específicos – *letramento digital*, *crítico*, *literário* etc.

No levantamento das ocorrências buscamos nas partes: Introdução, Estrutura da BNCC e na Etapa do Ensino Fundamental (área de linguagens e Componente Língua Portuguesa). Apresentamos a seguir as incidências e discutimos os significados que tais termos podem adquirir na BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 15 – Recorrências do termo “letramento(s)” seus derivados e suas especificações na BNCC do Ensino Fundamental

Ordem/Termo	Seção do documento	P.	Trecho
1ª mundo letrado	4. Etapa do Ensino Fundamental	58	<i>Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.</i>
2ª práticas diversificadas de letramentos	4. Etapa do Ensino Fundamental	59	<i>Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).</i>
3ª cultura letrada	4.1 A área de linguagens	63	<i>No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos</i>

			<i>estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.</i>
4ª letramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	67	<i>Ao Componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</i>
5ª letramento da letra e 6ª novos letramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	69	<i>Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.</i>
7ª novos letramentos e 8ª multiletramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	70	<i>Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.</i>
9ª letramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	70	<i>Dessa forma, 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.</i>
10ª multiletramentos	4.1.1. Língua Portuguesa	70	<i>Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural</i>
11ª novos letramentos e 12ª multiletramentos	4.1.1. Língua Portuguesa Subtópico: Eixo Leitura Práticas leitoras: Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.	72	<i>• Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</i>
13ª cultura letrada	4.1.1. Língua Portuguesa Linguagens – Língua Portuguesa ensino fundamental. Competências específicas de Língua Portuguesa	87	<i>2.Apropriadar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</i>

	para o ensino fundamental		
14ª letramento	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89	<i>[...] No eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.</i>
15ª práticas letradas	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89	<i>As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.</i>
16ª eventos de letramento	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	89	<i>Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas.</i>
17ª práticas letradas	4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Subtópico: O processo de alfabetização	89	<i>Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.</i>
18ª letramentos da letra	4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de Conhecimento e habilidades. Campo jornalístico-midiático. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades 	141	<i>A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.</i>
19ª letramentos da letra e do impresso	4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Campo das práticas de estudo e pesquisa	151	<i>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que supunham</i>

	▪ Habilidades		<i>colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenil.</i>
20ª letramento da letra	4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de Conhecimento e habilidades. Campo artístico-literário ▪ Habilidades	157	<i>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portuguesas, 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 <u>letramento da letra</u>.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca usando o termo “letramento(s)” não encontramos incidência nas seções Introdução e Estrutura da BNCC. Assim, recorreremos a derivados como: letrar, letrada(o), e até letra⁷⁸, a fim de verificar se encontraríamos algum dos termos de forma explícita.

Nessa busca não encontramos, de forma explícita, nas seções Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental, o termo letramento associado a alguma especificidade, como: letramento digital, letramento crítico, letramento literário etc.

Encontramos vinte ocorrências, as quais organizamos, no Quadro 16, pela seção onde o termo é explicitado, a quantidade de ocorrências correspondentes e a ordem que esses termos aparecem, para, em seguida, passarmos para a fase das análises. Sublinhamos nas expressões qual termo se refere diretamente ao(s) letramento(s) seus derivados e suas especificações.

Quadro 16 – Quantitativo de ocorrências e correspondência por seção

Seção	Quantidade de ocorrências	Ordem que aparecem os termos
4. Etapa do Ensino Fundamental	2	1º mundo <u>letrado</u> 2º letramentos
4.1 A área de linguagens	1	3º cultura <u>letrada</u>
4.1.1. Língua Portuguesa	10	4º letramentos, 5º letramento da letra, 6º novos letramentos, 7º novos <u>letramentos</u> , 8º multiletramentos, 9º letramentos, 10º multiletramentos, 11º novos letramentos, 12º multiletramentos, 13º cultura <u>letrada</u> .
4.1.1.1. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	4	14º letramento; 15º práticas <u>letradas</u> , 16º eventos de <u>letramento</u> , 17º práticas <u>letradas</u> .
4.1.1.2. Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	3	18º <u>letramentos</u> da letra, 19º <u>letramentos</u> da letra e 20º <u>letramento</u> da letra.
		Total: 20 ocorrências.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁸ O termo “letra”, nesse sentido, não se refere as letras do alfabeto, mas sim a busca por palavras derivadas de letramento(s).

Foram encontradas 20 referências diretas e 9 indiretas com os termos/conceitos: multiletramentos (9ª, 18ª e 19ª ocorrência), novos letramentos (9ª, 18ª e 19ª ocorrência), letramentos digitais (6ª) e letramentos sociais (1ª e 15ª). Essas indiretas são indicadas a partir de análise de conceitos que nos levam a esses termos. Como por exemplo, para referir-se aos novos letramentos fala-se da cultura digital, já em relação aos multiletramentos refere-se a um trabalho essencialmente colaborativo, multissemiótico, hipermidiático. Em relação ao letramento digital reportam-se a letramentos, essencialmente, digitais. Já os letramentos sociais preveem que o aluno já se inseriu em uma vida social mais ampla e consideram às aprendizagens na escola e para além dela. A seguir descreveremos, sequencialmente, cada uma das referências explícitas.

A primeira aparição de termo(s) relacionado(s) ao(s) letramento(s) seus derivados e suas especificações foi *mundo letrado* (BRASIL, 2018), na Etapa do Ensino Fundamental. Esse termo é retomado da DCN (BRASIL, 2010), especificamente do inciso XII, o qual comenta sobre modificações a serem feitas na Educação Básica, a fim de fixar o Ensino Fundamental de nove anos como podemos observar na citação a seguir.

A maior parte dessas modificações tem relevância social, porque, além de reorganizarem aspectos da Educação Básica, *ampliam o acesso* das crianças ao *mundo letrado*, asseguram-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais da educação especializados. Nesse sentido, destaca-se que a LDB foi alterada pela Lei nº 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da Comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, pode contribuir significativamente para a *permanência* do estudante na escola (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Podemos observar, nesse trecho, que o verbo “ampliar” explicita a visão do documento de que as crianças não fazem parte de todas as práticas letradas, do *mundo letrado*, e assim cabe aos profissionais da educação, à instituição escolar proporcionar essa ampliação. Desse modo, *mundo letrado* está associado ao letramento escolarizado, valorizado. Na Base, *mundo letrado* é usado com uma significação parecida, como podemos verificar

[...] as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo [...] a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos *ampliam* suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a *participação* no *mundo letrado* e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso).

O verbo *ampliar* se repete na Base com o sentido de deslocamentos territoriais, deslocamentos discursivos, de papéis sociais, possibilitando uma maior participação no *mundo letrado*, termo que aparece na 5ª e na 7ª ocorrência, nos PCN (BRASIL, 1997), como vimos na seção 6.1.2. Também se referem à importância de acesso ou ampliação de acesso a “conhecimentos” valorizados que possibilitam a participação no mundo letrado. Como podemos observar:

(...) a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem — que hoje sabe-se essencial para a *participação no mundo letrado* — não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem — um saber de grande valor social (BRASIL, 1997, p.28). [...] Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter *acesso* aos bens culturais e alcançar a participação plena no *mundo letrado* (BRASIL, 1997, p.33).

A primeira ocorrência, *mundo letrado*, indica que as “características discursivas da linguagem” são essenciais para a participação no mundo letrado, todavia, a construção sintática iniciada pela negativa “não” enfatiza o espaço da escrita alfabética. Ambos são conhecimentos valorizados pela escola, pelo letramento da letra, pelo mundo letrado. Nessa perspectiva, mundo letrado parece ter uma visão restritiva, ou seja, não se estende a outros letramentos que não os valorizados, os canônicos, os escolarizados. De certo modo, é incongruente com o documento essa visão, já que a primeira afirmativa do documento, ou seja, a primeira ocorrência é: “nas sociedades urbanas modernas, não existe *grau zero de letramento* [...]” (BRASIL, 1997, p. 21).

Entendemos que a Base possui uma visão mais ampla de mundo letrado por se referir aos deslocamentos territoriais discursivos, de papéis sociais, dando a entender que isso não é uma responsabilidade somente da escola, o que evidencia, de forma implícita, a importância dos *letramentos sociais* (STREET, 2014), marcada também pela “relação entre as pessoas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2018, p. 58). Em outros trechos consta a necessidade de “afirmação de sua identidade em relação ao coletivo” e “acolhimento e valorização das diferenças” (BRASIL, 2018, p. 58), nas quais podemos depreender a noção de multiculturalidade, relacionada aos multiletramentos, uma vez que o documento se refere ao reconhecimento e à valorização de diferentes culturas que convivem no mesmo espaço (ROJO, 201, 2017a), que podem gerar interação e aprendizagem nesse *mundo letrado*.

A segunda ocorrência, ainda na Etapa do Ensino Fundamental, na parte que trata da articulação com a educação infantil para o trabalho com situações lúdicas até chegar à relação

com as múltiplas linguagens, refere-se ao termo “letramentos” com a seguinte prescrição: nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, mas não desarticulada de “[...] práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p.59). Avaliamos como pertinente essa prescrição, visto a necessidade de contextualização do processo de alfabetização, como o evento de letramento mais importante para a instituição escolar, mas dentre outros possíveis.

Entretanto, a BNCC reconhece que existem muitos outros letramentos a serem trabalhados na escola, o que nos leva à noção de *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009). Observamos que para justificar o enriquecimento que participar de práticas diversificadas propicia, a Base faz uso de uma voz de autoridade, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, o qual dispõe que:

[...] os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o *conhecimento do mundo* por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010 *apud* BRASIL, 2017, p. 59, grifo nosso).

A terceira ocorrência é *cultura letrada*, localizada em: 4.1. *A área de linguagens*, a qual contempla os componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. O documento traz um texto introdutório contextualizando como “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal [...], corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63) e também competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental. Percebemos que essa definição que inicia o tópico caracteriza as atividades humanas como multimodais/multissemióticas (ROJO, 2012, 2017a). É neste texto introdutório, que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, que temos a ocorrência:

[...] os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: *amplia* suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua *inserção* na *cultura letrada*, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 63, grifo nosso).

Observamos que o verbo “ampliar”, novamente, marca as possibilidades de aprendizagem do *mundo letrado* por meio de uma prática escolarizada, que inicia com a *alfabetização*. Em “por sua inserção na *cultura letrada*, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63), a palavra “inserção” pode dar o sentido

de que os estudantes não eram inseridos em nenhuma cultura letrada, assim, não participavam de práticas de letradas (cf. STREET, 2014; VIANNA *et al.*, 2016) e coloca em discussão a valorização de uma cultura em detrimento de outra, mas a sequência parece contradizer esse ponto de vista uma vez que faz uso, novamente, do verbo “participar”, “de modo mais autônomo e com protagonismo na vida social”. Nesse fragmento referente a séries iniciais do Ensino Fundamental, a inserção na cultura letrada refere-se à participação em eventos de letramento voltados à alfabetização.

Verificamos que os verbos: inserir, participar, expandir, nos PCN (1997, 1998), DCE (2008) e BNCC (2018) referem-se a um letramento canônico ou valorizado socialmente. Como é possível verificar no trecho a seguir, do PCN, “[...] *inserir* o leitor na cultura letrada” (BRASIL, 1997, p. 47, grifo nosso), tais recorrências contrastam com uma visão, uma atitude, intercultural/sociocultural de letramento (STREET, 1984). Assim, explicitam para seus receptores uma interpretação do que é *mundo letrado* não reconhecendo que esse mundo letrado é formado por sociedades letradas sem a escrita alfabética com outras formas de agir, de pensar, de fluir, de ser.

Do mesmo modo, os termos *comunidades pouco letradas*, *sociedade letrada* e *sociedades letradas*, nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) se referem à valorização de um letramento em detrimento de outro. Essas palavras não foram localizadas na Introdução, Estrutura e Ensino Fundamental da BNCC.

A 8ª maior ocorrência buscada nos PCN aparece em itálico no seguinte fragmento:

[...] o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de *comunidades pouco letradas*, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (BRASIL, 1997, p.38).

Novamente, entendemos que para perspectivas interculturais/socioculturais de letramento não existem *comunidades pouco letradas*, uma vez que os estudiosos compreendem que cada comunidade possui suas práticas e eventos de letramento e, assim os coletivos podem ser ágrafos.

Quanto ao termo “sociedade letrada”, 3ª ocorrência dos PCN, prescreve-se:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e

abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena *participação* numa *sociedade letrada* (BRASIL, 1998, p.24, grifo nosso).

Interpretamos que, outra vez, o documento prescreve que há um “conhecimento”, no singular, neste caso, os textos que favoreçam a reflexão como mais importantes, *vitais* para uma *sociedade letrada*. O singular em *sociedade letrada* auxilia para essa compreensão de soberania entre determinado conhecimento, como se não houvesse uma pluralidade de conhecimentos e *sociedades letradas*. Por fim, na 4ª ocorrência do PCN temos uma definição de sociedades letradas, no plural, ambos os termos são utilizados no documento: “sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita)” (BRASIL, 1998, p. 30). Como podemos observar o letramento considerado por essa visão é o letramento grafocêntrico, o que não considera outros sistemas sógnicos. Concluímos que essas incidências se aproximam mais da *perspectiva educacional/pedagógica* (SOARES, 2010) por estarem voltadas à aprendizagem de um conhecimento e/ou desenvolvimento de uma habilidade relacionada ao universo educacional tradicional, focado na escrita apenas verbal.

A quarta ocorrência da BNCC, *letramentos*, é a primeira do Componente Língua Portuguesa, e aparece já na primeira página da seção que funciona como uma apresentação do componente, e refere-se ainda aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao Componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a *ampliação dos letramentos*, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifo nosso).

Verificamos que o trecho explicita que esses letramentos possibilitam participar de práticas sociais que envolvem a língua e as várias modalidades da linguagem, dialogando, implicitamente, com o conceito de multimodalidade, uma vez que reconhece *múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos* (NLG, 1996). Avaliamos como positiva essa ampliação para a multiplicidade de linguagens visto que isso não ocorre em documentos precedentes (PCN-BRASIL, 1997, 1998) e, principalmente porque “[...] faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto, a tinta e o papel” (LEMKE, 2010, s/p), ou seja, não estão restritas ao texto escrito incluem imagens visuais, na contemporaneidade estáticas e em movimento. Novamente verificamos que o termo é grafado no plural para referir-se à multiplicidade de práticas que constituem o letramento. Por apontar como objetivo do componente *experiências* (BRASIL, 2018) e não a aprendizagem de um objeto e/ou habilidades

esse termo se aproxima da perspectiva sociocultural (STREET, 1984). O que é reafirmado pelo trecho *ampliação dos letramentos* (BRASIL, 2018), o qual considera que o sujeito já participa de outras práticas. Podemos associar essa visão de *ampliação de letramentos* ao modelo ideológico (STREET, 2003), tendo em vista que nesse trecho o conceito “letramentos” tem como objetivo a “[...] participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p.67-68). Nesse sentido, consideramos que esse discurso corrobora para a formação de um cidadão crítico, ético, político e social.

Cabe lembrar quais são as ocorrências registradas antes do Componente Língua Portuguesa para avaliarmos se há alguma ruptura discursiva no documento, ou seja, ponderarmos se as seções estabelecem um diálogo em relação ao referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações. Assim, as ocorrências são: 1ª mundo letrado; 2ª letramentos; 3ª cultura letrada e 4ª letramentos. As duas primeiras referem-se à Etapa do Ensino Fundamental, texto de apresentação dessa etapa de ensino, e uma ocorrência é referenciada na Área de linguagens, a qual contempla os componentes: Educação física, Arte e Língua Portuguesa, e a última compete ao Componente Língua Portuguesa. A 2ª ocorrência, letramentos, como analisamos focaliza a alfabetização e traz o termo letramentos para afirmar que, ela é um processo integrado aos letramentos. Nesse sentido, no Componente de Língua Portuguesa temos, pela primeira vez, o termo *letramentos* como foco das práticas a serem desenvolvidas, não como uma consequência. Essa visão social e cultural de letramentos, no plural, não é desenvolvida nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), posto que não há nenhuma recorrência explícita do termo. Dessa forma, há um avanço em relação a esses documentos com a BNCC (2018).

A quinta, a décima oitava, a décima nona e a vigésima ocorrência referem-se ao mesmo termo e conceito, o(s) letramento(s) da letra. Na quinta e décima oitava ocorrência ele é grafado no singular, *letramento da letra*, e nas demais no plural, *letramentos da letra*. Isso demonstra uma falta de uniformidade no documento, o que pode comprometer a significação tendo em vista seu caráter nacional e a heterogeneidade do público a que se destina.

Quanto às significações, a quinta ocorrência, localizada ainda no texto introdutório do Componente Língua Portuguesa refere-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, traz os *novos letramentos* (sexta ocorrência) e o *letramento da letra* como ensináveis, argumentando que não se deve deixar de privilegiar um em detrimento do outro, pois ambos são importantes: “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL,

2018, p. 69). Os novos letramentos são definidos pelo advérbio “essencialmente”, os quais são descritos, desse modo, como digitais, o que dialoga com as pesquisas da área (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ROSA, 2016; VIANNA *et. al*, 2016; ROJO 2017a, 2017b). Essa descrição nos leva compreendê-los como sinônimos, uma vez que podemos interpretar, a partir da colocação dos termos de forma elíptica na mesma construção sintática, que letramento da letra e do impresso são complementares aos novos letramentos ou letramento digital. Assim temos de forma implícita uma especificação de letramento, o letramento digital. Observamos textualmente que, o trecho *considerar gêneros e práticas consagrados pela escola* endossa certas práticas clássicas desenvolvidas pela instituição de acordo com suas necessidades contextuais.

A sétima e oitava ocorrência ainda se dá no texto de apresentação do Componente Língua Portuguesa, na parte que argumenta a necessidade do domínio de modos de significação nas diferentes linguagens (BRASIL, 2018), considerando-se que “uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades” (BRASIL, 2018, p. 69). A partir desse discurso são apresentados os termos *novos e multiletramentos*, tendo em vista que o sujeito não só deve fazer uso das práticas contemporâneas de linguagem, mas participar delas de forma crítica, autônoma, colaborativamente. O documento explicita uma voz de autoridade genérica, marcada no trecho por “na direção do que alguns autores”. Depreendemos que isso ocorre, pois os produtores em seguida iriam definir o termo e não podiam citar autores, mas o discurso se filia a determinada perspectiva, assim sentiram necessidade de marcar isso no texto. Desse modo não há nenhuma referência teórica explícita, no Componente Língua Portuguesa.

Em seguida expõe um conceito, *designer*, sucedido por uma definição “[...] alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2018, p. 70). Embora de forma implícita, a Base esteja marcando um posicionamento teórico advindo dos estudos do NLG (1996). Posicionamento esse que está muito associado à *Web 2.0*, aos multiletramentos, que associam o *design* ao retrabalho (PINHEIRO, 2017), ao *remix*, ligado também aos novos letramentos, por ser construído a partir das TDIC e aos novos multiletramentos que, como diz Rojo (2017b), “[...] além de se valerem de TDIC e diversas linguagens, ainda operam em sua produção, circulação e recepção a partir de uma Mentalidade 2.0” (ROJO, 2017b, p.202). Nesse contexto, o estudante é um *designer* (ROJO, 2013). “*Designer* de significados, isto é, um produtor e consumidor ativo de significados múltiplos,

multissemióticos e multiculturais, de suas próprias coleções e das coleções de outros também, sendo sempre sensível e aberto às diferenças, às mudanças e à inovação” (ROSA, 2016, p. 41). Assim, avaliamos como um avanço para o campo dos letramentos, pois de forma explícita em um documento de abrangência nacional temos uma integração entre os letramentos da letra, já classicamente estudados com uma proposta que dialoga com as necessidades da hipermodernidade.

A nona ocorrência, na sequência do discurso anterior, 4.11 Língua Portuguesa, traz o conceito de letramento da letra, de forma implícita, como podemos observar: “dessa forma, 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” (BRASIL, 2018, p. 70). Em *basicamente lineares* a Base parece se referir ao letramento da letra, desse modo, não se constitui uma crítica é apenas uma forma de diferenciar/caracterizar os letramentos. Assim como em cultural digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos que envolvem hipertextualidade⁷⁹ e hipermídia⁸⁰, parece referir-se aos novos e multiletramentos.

A décima ocorrência vem também em sequência desse discurso, a BNCC, prescreve que: “da mesma maneira, imbricada à questão dos *multiletramentos*, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural” (BRASIL, 2018, p. 70, grifo nosso). Nesse ponto, vemos claramente uma defesa à diversidade cultural na abordagem dos letramentos na escola, um dos aspectos implicados nos multiletramentos: a multiculturalidade global e local (cf. COPE; KALANTZIS, 2006). Para dar suporte a esse discurso, em seguida, o texto lembra que mais de 250 línguas são faladas no Brasil e também a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); entre outros (BRASIL, 2018, p.70).

Verificamos que os PCN e as DCE não se referem a multiculturalidade, desse modo, ponderamos que há um avanço em relação a esses documentos, uma vez que a Base explicita o termo e em outros momentos exemplifica como isso pode ser desenvolvido em sala de aula: [...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos,

⁷⁹ Segundo Rosa (2016, p. 127), a hipertextualidade é caracterizada como “[...] o recurso que permite um modo não linear, ou multilinear, de apresentação e de consulta a textos por meio de *hyperlinks*, que funcionam como nós, ou portas de entrada, que levam a outros textos e cuja rede associativa pode ser infinita e gerar inúmeros percursos de leitura/consulta”. Desse modo, não há linhas fronteiriças que antes delimitavam os percursos de leitura e dividiam os papéis de autor e de leitor.

⁸⁰ De acordo com Lemke (2002), a hipermídia é formada pela junção entre a multimídia, resultante da justaposição de textos, sons e imagens, ao se juntar com o hipertexto. Ou seja, a hipermídia é “um sistema alinear, reticular de conexões (*links*) entre unidade de informação” (SANTAELLA, 2007, p. 294). A hipermídia se refere “ao tratamento digital de todas as informações (som, imagem, texto, programas informáticos) com a mesma linguagem universal” (SANTAELLA, 2007, p. 317-318).

autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, *regionais, nacionais, portuguesas, africanos* e de *outros países* (BRASIL, 2018, p. 157). Sendo assim, tais ocorrências na Base reconhecem a pluralidade regional, étnica, cultural, local e global.

Após essa introdução em relação ao Componente Língua Portuguesa, há uma breve contextualização sobre as práticas de linguagem seus respectivos eixos. O primeiro é a Leitura, em que se localizam nossas próximas ocorrências, a décima primeira e a décima segunda: *Novos e multiletramentos*. Eles estão prescritos em um quadro que visa a apontar dimensões inter-relecionadas às práticas de uso e reflexão sobre a língua, denominadas como práticas leitoras. Com base na análise do nível organizacional e enunciativo do Componente, seção 6.2, interpretamos que de um lado temos essas diversas práticas leitoras e, de outro, habilidades, não nominadas dessa forma, como podemos observar no Quadro 17. Nessas práticas leitoras são destacados os objetos de conhecimento, vistos por alguns autores como conteúdos (cf. CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Quadro 17 – Práticas leitoras na BNCC

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
---	---

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 72, grifo do autor).

Podemos observar que a prática de leitura se refere à reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros que circulam em diversificadas mídias e esferas/campos de atividade humana. Há, nesse sentido, uma delimitação de que dimensões ensináveis do texto/gênero/mídia serão abordadas. Quanto aos

termos, a Base prescreve, na terceira habilidade: refletir devido às mudanças causadas pelo surgimento da *Web 2.0*, o uso do hipertexto e da hiperlinks, às transformações por que passaram os textos (BRASIL, 2018) e a “[...] reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor” (BRASIL, 2018, p. 72). Novamente temos a substantivação do verbo “participar”, assim, refletir sobre determinada prática (cultura digital) é vista pela BNCC como uma oportunidade para, nesse caso, ampliar o desenvolvimento dos novos e multiletramentos. Entendemos que, nesse contexto, participar de práticas de leitura, escuta, escrita, análise linguística, estilística, semiótica e multissemióticas/multimodais (que contemplam mais de uma modalidade de linguagem) na *web* propicia o desenvolvimento dos *novos e multiletramentos*, uma vez que esses têm em sua agenda *projetos de futuro* que almejam tratar desse mundo multissemiótico influenciado pelas TDIC (ROJO, 2012). Avaliamos que o fato de estimular não só a participação, mas também a produção de textos/gêneros/mídias em ambiente de tecnologias digitais em primeiro lugar dialoga com as demandas do nosso tempo e em segundo tem grande potencial para desenvolver a autonomia do aluno como um ator de suas práticas, de suas ações. Também depreendemos que essa prescrição da Base quanto ao aluno tornar-se produtor pode ser uma influência dos *novos multiletramentos* (ROSA, 2016; ROJO, 2017b), os quais defendem que o aluno remixe, crie modos alternativos de leitura, ou seja, é um (co)produtor.

Questionamos o fato de não haver nenhuma referência explícita a “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações nos eixos de ensino produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, o que revela a ênfase dada a esse termo no eixo de leitura/escuta tanto nos PCN (1997) e DCE (2008) quanto na BNCC (2018). Isso não significa que os documentos oficiais vinculam o(s) “letramento(s)” unicamente ao campo da leitura, pois todos os três expressam uma visão de integração entre os eixos de ensino, embora essa relação seja tradicionalmente marcada nos eixos leitura e escrita. Mas há uma diferença importante de ênfase nos documentos, como demonstraremos a seguir.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 47, grifo nosso), prescrevem que “apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de *letramento*”.

A BNCC (BRASIL, 2018) repercute esse discurso ao prescrever que:

nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a *ler e escrever* oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na *cultura*

letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 67).

Para as DCE (PARANÁ, 2008, p. 50, grifo nosso), “é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” . Também prescrevem que a “análise linguística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, faz parte do *letramento escolar* [...] (PARANÁ, 2008, p.77, grifo nosso). Em outro trecho a Base faz a seguinte assertiva:

Ao Componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos *letramentos*, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela *oralidade*, pela *escrita* e por *outras linguagens* (BRASIL, 2018, p. 67).

Desse modo, a visão expressa de que os letramentos são permeados por *práticas de oralidade, escrita e outras linguagens (multissemióticas/multimodais)* pela Base (BRASIL, 2018, p. 67) não é refletida nos eixos de ensino, uma vez que, apenas o eixo de leitura/escuta, na parte de descrição dos eixos faz uso do termo. Isso pode perpetuar certos estigmas relacionados à análise linguística, à oralidade e à produção escrita. Assim, torna-se necessário refletir sobre essas questões uma vez que a Base é “referência nacional para a elaboração de currículos” (BRASIL, 2018, p. 8), em nível estadual, distrital e municipal.

A próxima ocorrência do referente “letramento(s)” seus derivados e suas especificações na BNCC, a décima terceira, encontra-se depois dos eixos de ensino, nas *Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*:

[Competência] 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da *cultura letrada*, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018, p. 87, grifo nosso).

Verificamos que essa competência se refere ao eixo da escrita e que *cultura letrada* é tida como sinônimo de *sociedade letrada*, mencionada nos PCN (BRASIL, 1998, p.30), assim como na terceira ocorrência, em oposição a *culturas não letradas*. Esse incentivo à *ampliação das possibilidades de participar da cultura letrada* se daria para uma inclusão social, para, por exemplo, não haver preconceito linguístico e, assim, o sujeito poder *ampliar* a sua participação na sociedade. Como já discutimos essa visão vai contra perspectivas

socioculturais/interculturais por privilegiar uma cultura em detrimento de outras, não se aproxima de uma visão psicológica/cognitiva por atribuir ao social a ampliação dos conhecimentos. Já em *conhecimento (inclusive escolares)* vemos considerados os letramentos sociais (STREET, 2014), visto que o conhecimento não escolarizado, construído, muitas vezes, pelos letramentos ágrafos, possibilitam uma forma de ser no mundo, de agir em diversas situações que permeadas ou não pela escrita. Em relação ao envolvimento com *autonomia e protagonismo* podemos relacionar aos multiletramentos (ROJO, 2012), que defendem em sua pedagogia tais princípios.

A décima quarta ocorrência, *letramento*, aparece no início do tópico 4.1.1.1. *Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*. Inicialmente se contextualiza o que será trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Componente Língua Portuguesa. Esse é um processo de aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação infantil (BRASIL, 2018) para em seguida apresentar o objetivo de cada eixo.

No eixo *Leitura/Escuta*, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo *Produção de Textos*, pela progressiva incorporação de *estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais* (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos).

Verificamos que nesse excerto o conceito de letramento refere-se ao eixo de leitura, produção de textos e poderíamos dizer ao de oralidade também, implicitamente, já que se mencionam *estratégias de produção de diferentes gêneros textuais*, implicitamente podemos depreender textos orais, escritos, multissemióticos, a partir de um processo progressivo em que as estratégias devem ir se alternando, assim como os gêneros em nível crescente. Tal compreensão dialoga com o “ensino em espiral” de gêneros discursivos/textuais (DOLZ, 2009). Ao tratar o letramento voltado para o desenvolvimento de habilidades/estratégias de leitura/escuta e produção de textos em práticas sociais por meio dos diferentes gêneros discursivos/textuais podemos depreender como subjacente a perspectiva do letramento pedagógico/educacional (SOARES, 2010).

A décima quinta ocorrência refere-se às *práticas letradas*, como podemos observar a seguir:

As diversas *práticas letradas* em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e

complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BRASIL, 2018, p. 89, grifo nosso).

Observamos que, ao mencionar que essas práticas letradas já foram vivenciadas pelos alunos na vida social mais ampla e que elas serão intensificadas e complexificadas, o texto prevê que esta criança já vivencia *letramentos sociais* (STREET, 2014). Bem como quando explicita o termo “gêneros secundários”, traz uma tradição de estudos, pesquisas de cunho bakhtiniano (cf. BAKHTIN, 1992). Ao estabelecer que os alunos são participantes de práticas letradas ou como também são denominadas pela concepção sociocultural/intercultural: práticas de letramento entende-se que elas fazem parte das *práticas sociais*, nas quais usamos leitura, escrita, escuta, mídias para nos comunicarmos (KLEIMAN, 2010). Assim, a Base explicita uma visão social, interacionista, dialógica de participação e atuação nos campos/esferas sociais.

A décima sexta ocorrência aparece no parágrafo seguinte, na seção 4.1.1.1. *Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*, a qual se refere, especificamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Preserva-se, nesses *eventos de letramento*, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como *práticas situadas* em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de *práticas situadas* (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos).

Nela podemos depreender as concepções sociocultural/intercultural de letramento e a pedagógica/educacional. De um lado, a primeira concebe os eventos de letramento como a presentificação das práticas de letramento. Sendo assim, o letramento é tido como observável, pois envolve a língua(gem), não é ensinável, e sim vivenciável no social (STREET, 2000); de outro lado, nessa prescrição, temos os eventos como analisáveis para viabilizar conhecimento para o aperfeiçoamento de práticas: “[...] embora se preserve também a *análise de aspectos desses enunciados orais e escritos* que visibilizam a consciência e o aperfeiçoamento de *práticas situadas*” (BRASIL, 2018, p.89, grifo nosso). Assim, essa concessão marcada pelo articulador textual “embora” faz uma ponderação que mesmo considerando os eventos de letramento como ações emergentes no social, como práticas situadas, preserva-se também a análise para conhecimento, para desenvolvimento de práticas. Compreendemos que em contexto escolar, muitas vezes, simulamos certas práticas, a fim de formar valores, desenvolver discursos, dessa forma, as práticas na escola não deixam de ser situadas por estarem em outro contexto (KLEIMAN, 2010). Ponderamos que o fato de a Base tomar como foco a prática

situada para organização do Componente Língua Portuguesa como positiva, visto que dialoga com estudiosos do ensino de língua. Assim, “diferentemente das atividades analíticas em que se escreve e se lê para aprender a escrever e a ler, o foco na atividade em questão está na *prática letrada*, em vez de estar no gênero ou texto a ser produzido” (KLEIMAN, 2010, p.39, grifo nosso). Nos quadros que organizam os encaminhamentos metodológicos, as habilidades para cada ano, na BNCC (BRASIL, 2018) temos em primeiro plano as práticas de linguagem que reforçam esse teor social e empírico/situado.

A décima sétima ocorrência localiza-se em um subtópico da 4.1.1.1. *Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades* denominado *O processo de alfabetização*. Em suas primeiras linhas, o termo, *práticas letradas*, é mencionado. “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes *práticas letradas*, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize (BRASIL, 2018, p. 89, grifo nosso). Neste trecho fica evidente que se entende os sujeitos como participantes de *práticas situadas* (KLEIMAN, 2010), de *práticas e eventos de letramento* (STREET, 2000), principalmente de cunho social (STREET, 2014). Ou seja, a Base considera que antes do letramento escolarizado, acadêmico, esse sujeito já participou/participa de inúmeros outros letramentos, de *letramentos múltiplos* (ROJO, 2009), o que avaliamos como uma visão sociocultural.

A décima oitava ocorrência, prescrita na seção 4.1.1.2. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*, localiza-se nos quadros construídos para dar encaminhamentos metodológicos, sendo assim, não se encontra em tópicos de cunho mais teórico de apresentação do componente. O que pode ser uma indicação que esses termos e conceitos fundamentam tanto a parte teórica como os indícios metodológicos, ou seja, que há um diálogo na prescrição em relação aos letramentos no Componente Língua Portuguesa. O objetivo desses quadros é apresentar de forma didática a prática de linguagem (gêneros/discursos/textos/mídias), os campos que materializam e fazem viver essas práticas, os objetos de conhecimento (delimitações sobre quais aspectos dessas práticas serão objetos de aprendizagem) e habilidades. O termo aparece no Campo jornalístico-midiático, nas descrições gerais das habilidades, do 6º ao 9º ano, sendo assim, nos anos finais do Ensino Fundamental. Considerando que essas habilidades visam ao letramento, podemos interpretar que ao usar esse termo e essa organização dos conhecimentos e das aprendizagens, o documento de forma implícita dialoga com a perspectiva cognitiva/psicológica de letramento. Compreendemos que ter como foco *práticas situadas* (BRASIL, 2018, p. 89) no trabalho com

a linguagem não dialoga com a organização em habilidades, pois refletem ideais distintas para o ensino.

Para Shuman (1993, p. 265)

[...] a discussão do letramento como habilidade obscurece os modos pelos quais a escrita [escuta/leitura/oralidade/análise linguística e semiótica] é usada para medir a adequação da comunicação do indivíduo (se padrão ou desviante), os papéis particulares associados aos que reivindicam o direito de nomear o padrão e julgar o desviante e os modos pelos quais os escreventes se apropriam das formas padrão para comunicar uma mensagem de maneira mais persuasiva.

Para Shuman (1993) letramento e habilidade são conceitos que não condizem, pois o segundo obscurece o primeiro tendo em vista que ele compara indivíduos, gerando, assim, desigualdades, centralização de poder sobre aqueles que ditam o que é padrão e o que é desviante. Isso é problemático para um documento de abrangência nacional que influencia a elaboração de currículos.

As habilidades estão ligadas aos objetos de conhecimentos e parecem funcionar como objetivos de aprendizagem, como podemos observar em: “diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio” e “identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências” (BRASIL, 2018, p. 141). O fato de parecerem objetivos é ressaltado pelo verbo que explicita os processos cognitivos envolvidos nas habilidades (diferenciar e identificar). Já o complemento do verbo expressa o(s) objeto(s) de conhecimento: 1) liberdade de expressão e discurso de ódio e 2) notícias – fato central, principais circunstâncias e eventuais decorrências. Há várias discussões a respeito do uso de habilidades no documento por seu teor verticalizador, hegemônico, estrutural, técnico, e por servir como referência para sistemas de avaliação, como já comentamos ⁸¹.

Ressalta-se a heterogeneidade de gêneros discursivos/textuais a serem contemplados no ensino: “a referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos *letramentos da letra* e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 141, grifo nosso). Nesse sentido, o documento prescreve o trabalho com os gêneros ligados a práticas de linguagem em um contexto maior de práticas sociais, não se deve, assim, “[...] construir, de forma descontextualizada, independente das atividades da esfera, um quadro de gênero por ano, procedimento que serve antes à objetificação do gênero, seu

⁸¹ Neste trabalho, não iremos nos aprofundar em relação a esse aspecto tendo em vista que nosso objetivo é outro. No entanto, acreditamos que se inteirar de tal discussão possa auxiliar na formação de opinião sobre o documento e colabore para a compreensão deste texto. Assim, indicamos a leitura do texto de Geraldí (2015).

afastamento das práticas e sua redução à forma” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 278). Em gêneros multissemióticos e hipermidiáticos da cultura digital, temos, implicitamente, influência dos multiletramentos e novos letramentos. A décima nona e a vigésima ocorrência também pontuam a questão da diversidade de gêneros. Em relação a isso, as DCE (2008, p. 100-101) trazem um quadro com sugestões de gêneros discursivos/textuais a serem trabalhados nas diversas esferas da comunicação/atuação humana visando promover a diversidade de gêneros. Verificamos que as esferas sociais de circulação estabelecidas na DCE (PARANÁ, 2008) são recorrentes na BNCC (2018) com outra nomenclatura como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 18 – Esferas/campos de atuação nas DCE e BNCC

Esfera cotidiana	Campo da vida cotidiana (anos iniciais)
Esfera produção e consumo	
Esfera literária / artística	Campo artístico literário (anos iniciais e finais)
Esfera escolar	Campo das práticas de estudo e pesquisa (anos iniciais e finais)
Esfera imprensa	Campo jornalístico-midiático (anos finais)
Esfera publicitária	
Esfera midiática	
Esfera política	Campo de atuação na vida pública (anos iniciais e finais)
Esfera jurídica	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCE (PARANÁ, 2008, p. 100-101) e BNCC (BRASIL, 2018, p. 84).

Verificamos que as DCE não especificam a que etapa da educação básica o quadro com as esferas e gêneros se destina, assim, ele fica como sugestão de trabalho para o Ensino Fundamental e médio. É possível observar que nesse quesito, esfera/campos, a organização dos documentos é similar, e a sugestão para diversificação de gêneros também. Avaliamos que a contribuição que a Base traz é de atualização dos gêneros veiculados por essas esferas/campos, principalmente os ligados às TDIC.

A décima nona ocorrência é prescrita no Campo das práticas de estudo e pesquisa, anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos *letramentos da letra* e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham *colaboração*, próprios da cultura digital e das culturas juvenil (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso).

Nesse trecho, novamente, percebemos que: “[...] gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham *colaboração*, próprios da cultura digital e das culturas juvenil”

(BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso) referem-se aos multiletramentos que são essencialmente colaborativos, como aponta Rojo (2012), e por cultura digital pode referir-se aos novos letramentos (ROJO, 2017a) em que esse aspecto é uma característica.

A vigésima ocorrência também é referente aos anos finais do Ensino Fundamental, não especifica nenhum ano, dessa forma abarca do 6º ao 9º ano, 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, 2018, p. 157).

Vemos que este fragmento comenta como a progressão curricular deve ser planejada de forma diversificada. Compreendemos que tal posicionamento pode oportunizar ao aluno uma aprendizagem plural, crítica, estética, cultural. Também é mencionado o privilégio do letramento da letra em detrimento dos outros. Depreendemos que a Base, no Componente Língua Portuguesa, se posiciona como uma *agência de letramento* (KLEIMAN, 2010) responsável, principalmente, pelo letramento da letra, da escrita, já que outras esferas, na nossa sociedade não o são. Isso demonstra também que a BNCC atribui maior valor social a esse letramento.

É mencionado nesse trecho também a questão das *culturas juvenis*. Nas habilidades, referente ao Campo de atuação na vida pública, temos novamente uma referência às *culturas juvenis*:

(EF69LP21) posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das *culturas juvenis* que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 147, grifo nosso).

Esse excerto evidencia possibilidades de trabalho com os letramentos de reexistência, os quais

[...] mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (SOUZA, 2011, p. 36).

Assim, tais letramentos colocam em cena as “coleções” (GARCÍA-CANCLINI, 1997) dos alunos, como instrumento de empoderamento, de participação social. Na BNCC (2018), há indícios explícitos como o da habilidade supracitada que prescrevem o trabalho com as culturas juvenis.

Em relação ao discurso prescrito na vigésima ocorrência fica marcado pela “obrigatoriedade” do verbo “deve”, primeiro para que seja contemplado um conjunto de práticas diversas e depois novamente o “deve” marca a obrigatoriedade do trabalho com o letramento da letra, mas não em nível de igualdade. A décima nona e a vigésima ocorrência constroem uma ponte entre letramento e gêneros/objetos de conhecimento. Esse diálogo segue a perspectiva de letramento educacional/pedagógica por focar o letramento da letra, a alfabetização, o grafocentrismo,

De forma geral, os resultados mostram a recorrência explícita dos termos *letramento*, *letramentos*, *multiletramentos* e *novos letramentos* na *Etapa do Ensino Fundamental*, com diferentes acepções.

Letramento, no singular, se refere a uma prática específica de letramento, como o “letramento da letra”, grafocêntrico, que deva ser privilegiado em relação aos outros (BRASIL, 2018, p. 157) dando, assim, maior importância a língua escrita, cujo sistema é alfabético. Isso é ressaltado pela prescrição que ler e escrever possibilita a inserção na cultura letrada (BRASIL, 2018, p. 63).

Letramentos, no plural, representa as várias práticas que envolvem os letramentos, incluindo as várias especificações relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. Verificamos também o tratamento de multiletramentos relacionado, explicitamente, nos trechos analisados, à multiculturalidade e à multissemiótica. Os novos letramentos são referenciados a partir de várias práticas de letramento relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. O termo mais recorrente é letramentos para reportar-se, principalmente, às práticas de leitura que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos orais, escritos, multissemióticos. O termo letramentos é mais genérico, sem, contudo, deixar de ser inovador, por ser grafado no plural, o que expressa uma perspectiva inclusiva para os novos letramentos e novos multiletramentos.

Assim, como nos estudos do campo dos letramentos citados, há uma concepção diferente de acordo com cada perspectiva adotada. Na parte do Ensino Fundamental da BNCC há uma atualização em função dos usos sociais das práticas escritas como práticas de letramento, com um direcionamento para incluir o trabalho com os textos digitais, multiculturais, multimodais, hipermidiáticos, hipertextuais no ensino e aprendizagem de

Língua Portuguesa. O que avaliamos pertinente tendo em vista o fato de buscar atender a demandas de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermediático, e de uma nova escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros, que escapam às dicotomias tradicionais (ROSA, 2016).

De forma geral, fica difícil delimitar qual perspectiva de letramento (pedagógica/educacional; cognitiva/psicológica e sociocultural/intercultural) é mais ou menos visível na BNCC (BRASIL, 2018). Todavia, constatamos que todas elas, com mais ou menos ocorrências, com termos explícitos da área ou a partir de uma análise dos implícitos, estão presentes no documento. De forma explícita e latente por se tratar de um documento prescritivo, encontramos a perspectiva pedagógica/educacional, por referir-se ao desenvolvimento de habilidades, de leitura e escrita, e por estabelecer práticas em articulação a gêneros discursivos/textuais. Isso em certa medida não se difere dos PCN (1997, 1998), a distinção é que esses não traziam um trabalho articulado ao desenvolvimento de habilidades.

Avaliamos na BNCC como positivo trazer o ensino de Língua Portuguesa contextualizado a partir de práticas sociais, nas quais desenvolvemos práticas de linguagem (orais, escritas, multissemióticas) cristalizadas em gêneros discursivos/textuais. Mas também de forma implícita pudemos verificar a perspectiva cognitiva/psicológica presente na organização do documento, principalmente, nos verbos que explicitam o(s) processo(s) cognitivo(s) além do fato dos objetivos de aprendizagem do documento serem voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades. Compreendemos, essa organização voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades como problemática, assim, a posição assumida aqui é de refutação a eles por ambos estarem fundamentados em um modelo neoliberal, técnico, de lucratividade, de empregabilidade entre outros (MACHADO, 2009; STUTZ, 2014).

Por fim, a perspectiva sociocultural/intercultural aparece a partir de termos explícitos como: eventos de letramento, práticas diversificadas de letramento, prática situada, práticas sociais, a fim de construir uma dimensão mais contextualizada e social no documento. Mas nos questionamos se no processo de transposição didática, no trabalho realizado (em sala de aula) essa perspectiva não será encoberta pelas habilidades?

Nesse sentido, depreendemos que, na BNCC, nas partes analisadas, especificamente, *Área de Linguagens* e *Componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental*, a grande problemática é que a proposta de ensino de Língua Portuguesa que dialoga com as necessidades da *Web 2.0*, de gêneros digitais, do aluno como protagonista, *designer*, que visa a desenvolver um trabalho interdisciplinar, de participação e atuação social está engessada em um modelo

neoliberal, economicista, tecnicista, avaliativo por competências e habilidades. Isso pode dificultar o desenvolvimento contextualizado real em sala de aula.

Em suma nosso objetivo foi investigar como o(s) letramento(s) seus derivados e suas especificações são tratados na BNCC, etapa do Ensino Fundamental, incluindo o(s) conceito(s) subjacente(s) ao documento. Aparados pelos estudos dos letramentos, pela análise do contexto e da discursividade que construímos no Capítulo 3 em relação à Base e pelos diálogos tecidos nessa seção entendemos que letramentos são tratados de forma plural na Base, referem-se às TDIC, a ampliação de letramentos não valorizados, das culturas juvenis, que existem nas práticas sociais. Por mais que um campo de forma explícita, o Artístico-literário, prescreva uma valorização do letramento da letra em detrimento dos outros. Isso coloca em discussão qual o papel social assumido pelo documento, pelo Componente Língua Portuguesa? De *agência de letramento* (KLEIMAN, 2010), responsável pelo exemplar de letramento da letra?.

Na subseção a seguir, comparamos as noções de letramento(s), seus derivados e suas especificações explicitada nas partes teóricas da Base, nas partes da Base: 4. A Etapa do Ensino Fundamental; 4.1 A área de Linguagens; 4.1.1. Língua Portuguesa, com os encaminhamentos metodológicos da BNCC, delineados nas seções: 4.1.1.1. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades e 4.1.1.2. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de Conhecimento e habilidades.

4.1.3. Os conceitos de letramentos na BNCC: teoria e prática, um *continuum*?

Nosso objetivo, nesta subseção, é investigar se há um *continuum* entre os pressupostos teóricos expressos nas partes de apresentação da Etapa do Ensino Fundamental, Área de Linguagens e do Componente Língua Portuguesa em relação ao referente “letramento(s), seus derivados e suas especificações. Para tanto consideramos as representações contextuais e da discursividade (nível organizacional e enunciativo) construídas no capítulo 3 e as interpretações elaboradas na subseção anterior. Na qual a partir de buscas explícitas dos termos e análise dos implícitos constatamos que os termos e conceitos subjacentes ao referente são: letramento (da letra e do impresso como sinônimo, muitas vezes, de alfabetização), letramentos, multiletramentos, novos letramentos (como sinônimo de letramentos digitais) e novos multiletramentos. A seguir apresentamos um quadro comparativos dos termos na BNCC (BRASIL, 2018) que serve como suporte para análise dos indícios metodológicos, foco dessa parte.

Quadro 19 – Estudos dos letramentos na BNCC

Letramento (L)	Letramentos (LS)	Multiletramentos (M)	Novos Letramentos (NL)	Novos Multiletramentos (NM)
<ul style="list-style-type: none"> - mundo letrado; - cultura letrada; - maior ênfase nos processos de leitura e escrita do que de oralidade e análise linguística/semiótica nos textos/gêneros do impresso; - relação entre fonema e grafema; - compreensão discursiva/textual, sintática e morfossintática. 	<ul style="list-style-type: none"> - práticas que envolvem ambientes plurais; - eventos de letramento; - práticas letradas; - letramentos sociais; - letramentos múltiplos; 	<ul style="list-style-type: none"> - multimodalidade de linguagem; - multiculturalidade; - coleções (culturas juvenis); - analista crítico; - valor estético. 	<ul style="list-style-type: none"> - TDIC - <i>Web 2.0</i> - gêneros digitais - mídias - curadoria - hipertextualidade - hipermídia 	<ul style="list-style-type: none"> - mentalidade de co-autor, <i>remixer</i>, <i>redesign</i>; - colaboratividade

Fonte: Elaborado pela autora com base nas partes teóricas: Etapa do Ensino Fundamental, Área de linguagens e Componente Língua Portuguesa (anos iniciais e finais) analisados na subseção 4.1.2., da BNCC (BRASIL, 2018).

A partir do Quadro 19 que sintetiza as principais características apresentadas no referente analisado, nas partes teóricas, da BNCC (2018) investigamos o Ensino Fundamental – séries iniciais e Ensino Fundamental – séries finais, no Componente Língua Portuguesa, nos indícios metodológicos, ou seja, nos quadros que apresentam a que ano direciona-se as prescrições, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, os campos de atuação e as habilidades.

No que se refere ao Ensino Fundamental – séries iniciais, Componente Língua Portuguesa, o *corpus* selecionado para esta pesquisa contempla as prescrições indicadas de 1º ao 5º ano. Desse modo, priorizamos habilidades relacionadas a eixos de ensino, objetos de conhecimento, campos de atuação que transitam em todos os anos dessa etapa do Ensino Fundamental.

Essa parte é composta por prescrições que abarcam todos os campos de atuação, algumas que contemplam o Campo da vida cotidiana e outras que priorizam o Campo artístico-literário. Na sequência, o documento traz indicações específicas de 1º e 2º anos (campos: para todos; vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa), e depois de 3º e 5º anos (campos: para todos; vida pública, prática de estudo e pesquisa, artístico-literário). Percebemos que não há, de 1º e 2º anos, um quadro específico para o Campo artístico-literário. Trazemos a seguir, no Quadro 20, nosso *corpus*, a fim de analisarmos como o referente “letramento(s)” seus derivados e suas especificações foram tratados nos indícios metodológicos, na Etapa de Ensino

Fundamental – séries iniciais. Com base nas siglas apresentadas, na legenda, elaboraremos classificações em relação a cada item da Base e discutiremos a seguir.

Quadro 20 – Letramentos no Ensino Fundamental – séries iniciais

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO 1º AO 5º ANO			
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Classificação (L, LS, M, NL, NM)
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	LS, NL
	Estratégia de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais , recursos gráficos , imagens , dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	LS, M
		(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.	L
		(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos .	M
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais , sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.	LS, NL
	Revisão de textos	(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.	L
	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando , quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.	L, LS, M, NL
	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos	LS, M, NL

		produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.	
Oralidade	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.	L
	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.	L
	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.	L
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.	M
	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).	L
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	L, M
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	LS, M
	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	L
	Apreciação estética/Estilo	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	L
Oralidade	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	L, M
Legenda			
L – Letramento, LS – Letramentos, M – Multiletramentos, NL – Novos Letramentos e NM – Novos Multiletramentos.			

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 94 – 101, grifos nossos).

Avaliamos que esses indícios metodológicos expostos no Quadro 20 dialogam, na ordem apresentada, com os conceitos de letramento (11), multiletramentos (8), letramentos (6), e novos letramentos (4). Na prática de linguagem/eixo leitura/escuta de forma mais articulada ao conceito de letramentos, multiletramentos e novos letramentos, na ordem citada. Na de produção de textos com letramentos, novos letramentos e multiletramentos. Na oralidade com letramento e multiletramentos. Sendo assim, compreendemos que o conceito “novos multiletramentos” não está subjacente a esses indícios, visto que nenhuma das habilidades estimula o papel de *design*.

Interpretamos que o letramento da letra não foi sobreposto aos outros, uma vez que apenas no eixo da oralidade há uma maior ocorrência de habilidades voltadas ao letramento da letra. Como podemos perceber na habilidade a seguir: “EF15LP09) expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado” (BRASIL, 2018, p. 95). Analisamos que não há nenhuma situacionalidade pré-estabelecida, nem gêneros orais que poderiam ser utilizados para o objeto de conhecimento: oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula.

Desse modo, em todas as outras práticas há uma articulação entre atividades que envolvam o social: a casa, a escola, a rua, a comunidade, que propiciem o contato (leitura/escuta e produção) de textos multissemióticos e também que estimulem a leitura, escrita, edição de textos e mídias. Não há nenhuma indicação nessa parte destinada a todos os campos de atuação, de 1º ao 5º ano, para a análise linguística/semiótica, consideramos que se tratando de prescrições para todos os campos seria viável uma articulação com os *conhecimentos transversais da escrita* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010) ortografia, acentuação, pontuação. Conhecimentos que perpassam, de modo geral, todos os gêneros e tipologias.

De modo mais claro, a prática de linguagem leitura/escuta direciona a um trabalho com os letramentos, no plural, por não ficar restrita ao letramento escolar. Prescreve-se:

identificar a função social de textos que circulam em *campos da vida social* dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas *mídias impressa, de massa e digital*, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam (BRASIL, 2018, p. 95, grifos nossos).

Em *campos da vida social e nas mídias impressa de massa e digital* podemos depreender a dimensão plural da habilidade. Essa última, digital, dialoga com o conceito de novos

letramentos proposto nas partes teóricas do Componente Língua Portuguesa, Ensino Fundamental.

Assim, na prática de leitura/escuta há uma perspectiva de letramentos, que não se restringe ao grafocentrismo, mas abre possibilidade às outras semioses como podemos observar nesta habilidade:

estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre *saliências textuais, recursos gráficos, imagens*, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (BRASIL, 2018, p. 95, grifos nossos).

Nesse trecho observamos a articulação entre os letramentos da letra e os multiletramentos. O primeiro quando se refere aos *dados da própria obra (índice, prefácio etc.)* e o segundo quando comenta as *saliências textuais, recursos gráficos, imagens*.

No Campo da vida cotidiana prescreve-se a leitura/escuta, de 1º ao 5º ano, de histórias em quadrinhos e tirinhas, o verbo que introduz a habilidade é *construir o sentido*, desse modo, a função da habilidade não está voltada, apenas, à decodificação. Nessa prescrição, também, se enfatiza o trabalho com os recursos gráficos, assim, considera-se a linguagem multissemiótica, a qual pode propiciar o desenvolvimento de multiletramentos.

A prática de produção de textos escritos possui quatro habilidades indicadas e a oralidade seis, mesmo a última possuindo um quantitativo maior, a diversidade de letramentos é maior na primeira. Em produção de textos há um objeto de conhecimento que não consta nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), de Língua Portuguesa, nos referimos à *utilização de tecnologias*. A habilidade, relacionada a esse objeto, traz a seguinte intenção: “*utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis*” (BRASIL, 2018, p. 95, grifos nossos). Compreendemos que essa habilidade se relaciona com os letramentos, multiletramentos e os novos letramentos e, assim, possui uma visão ampla de ensino e/ou aprendizagem na contemporaneidade. Inferimos que, finalmente, há um documento que abrange todas as etapas da educação básica que se articula a proposta do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), uma Política Pública, criada pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, a qual tem como objetivo “[...] disseminar o uso pedagógico das tecnologias de Informação e telecomunicações nas escolas públicas” (GRAUPMANN, 2014, p. 119).

No entanto, para utilizar *software, programas de edição de texto e recursos multissemióticos* é necessário estrutura física dos espaços de informática ou onde seja possível

ter acesso à internet, manutenção dos equipamentos por conta dos constantes problemas técnicos e especialistas (CARVALHO; MONTEIRO, 2012; GRAUPMANN, 2014). A pesquisa de Graupmann (2014) mostra-nos que

[...] o computador [um exemplo para o uso da tecnologia digital] na escola nem sempre está relacionado à aplicação pedagógica da informática e ao acesso à Internet. Levantamento do INEP (2013) mostra que dos 66.496 estabelecimentos de ensino da educação básica com computador, 54% usam o equipamento em atividades pedagógicas e 42% estão ligados à rede mundial. Na rede pública, 44,5% das escolas com computador fazem uso pedagógico desse recurso, e 34,8% acessam a Internet. Os índices são de 70,8% e 55,5%, respectivamente, no setor privado, o que mostra um índice bem mais elevado do que nas escolas públicas.

Isso nos indica que “não bastaria equipar as escolas com laboratórios, mas potencializar o desenvolvimento de ações originadas no âmbito de cada realidade escolar e que pudessem envolver e articular todas as pessoas e não apenas especialistas [técnicos/monitores de informática/professores]” (CARVALHO; MONTEIRO, 2012, p. 357). Além disso, sem políticas públicas que sustentem tal *referência nacional para formulação de currículos* (BRASIL, 2018, p. 8), há possibilidades de aumento das desigualdades, visto que essa prática, em sua maioria, não é desenvolvida nas escolas públicas. Dessa forma, é necessário que o MEC não se detenha apenas no geral, superficialmente previsto e determinado pelas “cartilhas” ou, atualmente, pelos vídeos em plataformas como *youtube*, mas busque formas de aproximar e diminuir essas desigualdades.

O eixo oralidade parece-nos o mais problemático, pois não articula as possibilidades de letramento(s), seus derivados e suas especificações, desse modo, o documento se refere apenas ao letramento e aos multiletramentos. A maior recorrência é um letramento, no singular, que não se relaciona, na textualidade, às necessidades sociais, ao contexto social, a diversidade cultural e ao digital. Dentre as ocorrências encontradas no eixo, há apenas uma que estabelece um diálogo entre o letramento da letra, da escrita grafocêntrica, com a multimodalidade, no caso com as imagens: “recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (BRASIL, 2018, p. 97). Avaliamos que uma mera reprodução de histórias não auxilia no desenvolvimento da construção do imaginário do aluno e não corrobora para sua autonomia, desse modo, compreendemos como essencial para o aluno contar histórias, criar personagens (usando palitos, fantoches, máscaras), a fim de vivenciar outras realidades e desenvolver diferentes discursos. Assim, entendemos a pertinência da proposta, visto que a criança está em processo de alfabetização (BRASIL, 2018, p. 89), no entanto, o que se discute é seu papel de autonomia e o trata com os textos literários. Depreendemos, pois, que o eixo oralidade não considera o trabalho com textos literários uma prática social, pois isso requer ir

teórico-metodologicamente do *ensino da literatura à leitura literária* (SIMÕES; NEVES, 2017), na qual o aluno ocupa o lugar de sujeito de seu letramento, encontrando, no texto literário, uma prática que faça parte da sua vida (MELLO, 2013; COLOMER, 2014; SIMÕES; NEVES, 2017; MUNITA, 2018; MORTTATI, 2018).

As outras ocorrências, que mencionam o trato com os textos literário, são do Campo artístico-literário e competem ao eixo de leitura/escuta. Como já explicitamos, para o 1º e 2º anos, não há outras especificações além dessas apresentadas, para esse Campo, na BNCC (2018). A primeira referência possui uma visão mais ampla que a exposta no eixo oralidade, assim, prescreve-se: “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade (BRASIL, 2018, p.97). Constatamos que, o verbo “reconhecer” pouco informa aos receptores da Base, envolvidos com a educação básica, em relação a como proceder no trato com a leitura/escuta de textos literários, foco desse eixo de ensino. Além disso, interpretamos que essa habilidade contempla os letramentos, no plural, pois reconhece os textos literários como patrimônio universal, assim, não os restringe ao ambiente escolar, a um único letramento. Também dialoga em relação à abordagem da diversidade cultural, aspecto constituinte dos multiletramentos.

Em outra ocorrência do Campo indica-se “relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (BRASIL, 2018, p. 97). Todavia, não se exemplificam quais são esses *recursos gráficos*, para os professores da educação básica, principais envolvidos com a implementação do documento (cf. STRIQUER, 2019). A expressão é deveras ampla e pode causar dúvidas. Dado o pouco tempo de hora-atividade e as inconstantes formações, expressões como essas e as que circulam em relação aos gêneros digitais como: *spots, jingle, political remix*, vlog cultural, *gifs* (BRASIL, 2018, p. 141) parecem uma demanda latente para a formação inicial e continuada de professores. Também auxiliaria, em certa medida, se constasse definições, sugestões em uma espécie de glossário no próprio *site* da Base.

No que se refere aos letramentos, seus derivados e suas especificações, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Campo artístico-literário, podemos avaliar que não há encaminhamentos nem para o letramento da letra de forma satisfatória. Uma vez que a análise linguística/semiótica não foi abordada para esse eixo, nessa categoria, assim aspectos enriquecedores da linguagem como figuras de linguagem não foram prescritos, de 1º ao 5º ano, bem como não houve, nesse sentido, uma interligação com os novos letramentos em tempos de

livros digitais interativos⁸². Muito menos trabalhou-se com a possibilidade do aluno como co-produtor, *designer* de suas produções literárias contemporâneas em tempos de *Web 2.0*.

De modo comparativo, os termos e os conceitos subjacentes ao referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações, na parte teórica, indicavam no eixo leitura que para ampliar-se o letramento trabalhar-se-ia com textos de *nível de complexidade crescente* (BRASIL, 2018, p. 89). Vemos que isso se reflete no Campo artístico-literário, no eixo leitura/escuta: “ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de *maneira autônoma*, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas” (BRASIL, 2018, p. 97). Na parte teórica, a Base prescreve a participação do aluno em práticas letradas e a complexificação delas em direção a gêneros secundários, com *textos mais complexos* (BRASIL, 2018, p.89). Os gêneros previstos pelo Campo da vida cotidiana pouco podem auxiliar nessa direção, visto que se referem a: receitas, listas, bilhetes, recados, avisos, brincadeiras, entre outros. Já os do Campo artístico-literário, tais como: crônicas, lendas, mitos, fábulas, contos, poemas, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, canção podem contribuir para o estudo da hibridização das linguagens. Nesse sentido, nos questionamos, por mais que, em seguida, a Base traga algumas especificações em relação ao 1º e 2º anos e 3º e 4º anos, muitas vezes, ela generaliza, como em: “ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolver o gosto pela leitura” (BRASIL, 2018, p.111). Isso, de certa maneira, propicia autonomia para os diversos contextos de implementação do documento, mas deixa para as instâncias de elaboração dos currículos subnacionais (currículos estaduais, distrital e municipais) o trabalho, complexo, de progressão *curricular* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2013).

Na parte teórica, também, se comenta que a criança mesmo antes já participando de *práticas sociais* é nos anos iniciais (1º e 2º anos), do Ensino Fundamental, que se espera, que ela se alfabetize (BRASIL, 2018). Nesse sentido, há uma extensão, dessa proposta, prevista na parte teórica para os indícios metodológicos, visto que se descreve nas habilidades o trabalho com estratégias de leitura, em meio impresso e digital, o trato com as multissemioses nas saliências textuais, recursos gráficos, imagens e também com a escrita, revisão, edição, reescrita de textos/gêneros.

⁸² Livros digitais interativos abrigam várias ferramentas interativas (vários Objetos Digitais de Aprendizagem) – infográficos e mapas animados, vídeos, videoaula, animações 3D etc. (ROJO, 2017a). Exemplo de livro digital interativo “Our Choice”, fala de Mike Matas na *TED-Talks* (2011), editado pela *Push Pop Press*. Disponível em: https://www.ted.com/talks/mike_matas?language=en.

Em relação à participação em eventos de letramento, mesmo em situação escolar, preserva-se sua inserção na vida como práticas situadas, em eventos motivados, por meio de enunciados orais e escritos (BRASIL, 2018). Compreendemos que, na prática de linguagem oralidade, não ocorre essa dimensão social, as práticas ficam restritas ao ambiente escolar e aos professores, colegas, como podemos observar nesta habilidade: “escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário” (BRASIL, 2018, p. 95). Cabe assim, envolver outros sujeitos da sociedade, a fim de ampliar as possibilidades de letramentos. Outra problemática, nesse eixo, é a falta de contextualização da habilidade, como na supracitada, além disso, não há menção a nenhum gênero oral, para exemplificação. Isso causa, um certo, desamparo para construção dos currículos, planejamento dos matérias didáticos, prática dos professores, entre outros.

Em suma, verificamos que, nas séries iniciais, do Ensino Fundamental, há uma perspectiva de letramentos, tanto na parte teórica, marcada pelos termos e conceitos *práticas letradas e eventos de letramento*, por sua maior incidência e por contemplarem uma noção plural, de participação social, de práticas situadas, quanto nos indícios metodológicos, por prescreverem ações na comunidade, na rua, na escola. Assim, a Base não se limita ao letramento escolar, nem ao letramento da letra, estabelece o trabalho com as multissemioses e com o digital.

Quanto ao Ensino Fundamental – séries finais, como não há a organização de habilidades, para todos os campos de atuação, em todos os eixos de ensino, de forma semelhante às séries iniciais, selecionamos como *corpus*, todos os campos: jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, artístico-literário e às prescrições que se referem a todos os campos, do 6º ao 9º ano, desse modo, não são específicas habilidades de cada ano.

A Base também traz prescrições, em cada campo de ensino, para o 6º e 7º anos, e 8º e 9º anos, que não serão objetos de análise. Dada a extensão dessas prescrições e por serem de acesso público⁸³ optamos por apresentar o campo de atuação, o eixo de ensino, código alfanumérico (habilidades), além da classificação, feita pela pesquisa. No entanto, compreendemos que, a proposta da Base contempla a noção de *práticas de linguagem*, uma vez que nas *práticas sociais* (BRASIL, 2018, p.63) produzimos linguagem (práticas de linguagem), sejam *orais, escritas, semióticas, multissemióticas* (BRASIL, 2018, p. 71). Também reconhecemos a subdivisão feita por objetos de conhecimento. Assim, no Quadro 21 trazemos

⁸³ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

a classificação, construída para o Campo jornalístico-midiático, para em seguida analisarmos qualitativamente.

Quadro 21 – Campo jornalístico-midiático 6º ao 9º ano

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
Leitura	
Código alfanumérico	Classificação (L, LS, M, NL, NM)
(EF69LP01)	L
(EF69LP02)	LS, NL
(EF69LP03)	L, NL
(EF69LP04)	L
(EF69LP05)	LS, M, NL
Produção de textos	
(EF69LP06)	L, M, NL, NM
(EF69LP07)	L, M, NL, NM
(EF69LP08)	L, M, NL
(EF69LP09)	L, LS, M, NL
(EF69LP10)	L, LS, M, NL
(EF69LP11)	L, LS, NL
Oralidade	
(EF69LP12)	L, LS, M
(EF69LP13)	L, LS
(EF69LP14)	L
(EF69LP15)	L
Análise linguística/semiótica	
(EF69LP16)	L, M, NL
(EF69LP17)	L, M
(EF69LP18)	L
(EF69LP19)	L

Fonte: Organizado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 140-145).

Nesse Campo, no eixo leitura, avaliamos que as habilidades são voltadas aos letramentos da letra, ao letramento escolar, clássico e a outros letramentos multissemióticos e hipermediáticos. A BNCC toma como objetos de conhecimento, por exemplo, efeitos de sentido, como o de humor em tirinhas e charges, mas não prescreve apenas gêneros, tradicionalmente, do impresso; expande para gêneros digitais como memes e *gifs* trabalhando, assim, com os novos letramentos e a multissemiose (BRASIL, 2018, p. 141). Em relação às seções teóricas da BNCC, o eixo leitura foi o único a trazer, explicitamente, o termo letramento(s), prevendo-se nele o ensino a partir de “[...] gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 141). Assim, há um diálogo entre a fundamentação teórica e os indícios metodológicos em relação objetos de conhecimento.

Para Barbosa e Rojo (2019), talvez seja esse o Campo que mais transformações tenha sofrido e também que mais demandas traga, atualmente, para a escola. As autoras afirmam que, esse Campo objetiva defender o papel da grande mídia, na cobertura dos fatos, e a necessidade

do desenvolvimento de habilidades referentes à curadoria de informação, pelos alunos. Todavia, não constatamos, de modo geral, na parte de 6º ao 9º ano, no eixo leitura, na parte das habilidades uma perspectiva de letramentos voltada ao social, talvez por ficarem engessadas elas visam: *diferenciar, analisar e comparar, identificar, analisar, inferir e justificar* (BRASIL, 2018, p. 141), constatamos que os objetos de conhecimento relacionados a essas habilidades não dialogam com o global. Isso é problemático na formação do aluno como um leitor crítico, participante de diversas práticas, dentro e fora da escola.

Diferentemente, no eixo produção de textos, temos uma articulação entre *escola e/ou comunidade, interesse pessoal, local ou global, discussões e debates (televisivos, em sala de aula, em redes sociais etc.)* (BRASIL, 2018, p. 143). A ótica, aqui, é de letramentos, no plural, articulado com multiletramentos para o trabalho com os aspectos multissemióticos, de forma colaborativa, novos letramentos e novos multiletramentos. Observamos que, a BNCC estabelece o trabalho com mídias ao prescrever ações próprias desse ambiente como *redesign (edição de imagens, arquivos sonoros, fazer cortes, acréscimos, ajustes, acrescentar/alterar efeitos, ordenamentos, etc.)* (BRASIL, 2018, p. 143).

Nesse eixo, depreendemos que o aluno é um *designer*, um autor, pois tem a oportunidade de participar das práticas que são explicitadas, a fim de vivenciar de forma significativa o papel de *repórter, comentador, analista crítico, editor ou articulista, de vlogueiro, booktuber* (BRASIL, 2018, p. 143). Assim, funde-se o papel de “[...] leitor, autor, de consumidor e produtor” (BRASIL, 2018, p. 143). Desse modo, os novos multiletramentos (ROSA, 2017, ROJO, 2017a, 2017b) estão subjacentes a esse eixo o que é um avanço, visto que os estudos sobre esse termo/conceito são recentes.

Quanto ao eixo oralidade, de modo geral, distintamente das séries iniciais há um ponto de vista plural, pois se leva em conta na avaliação e na produção, de textos orais ao vivo, em áudio e/ou vídeo, a *adequação aos contextos em que foram produzidos* e sua *relevância social* (BRASIL, 2018, p. 145). Também verificamos o trabalho com os novos letramentos, a partir do *redesign* de vídeos e dos multiletramentos, por meio de um aspecto da multiplicidade de linguagens: a gestualidade significativa, aspecto também trabalhado, nas séries iniciais, do Ensino Fundamental. As outras ocorrências referem-se ao letramento e colocam como atores *alunos, colegas e professores* (BRASIL, 2018, p. 145). De modo similar, às prescrições das séries iniciais, não há sugestões específicas, no eixo, para gêneros a serem trabalhados na oralidade. Isso é uma questão problemática visto que essa prática de ensino, muitas vezes, sofre preconceito, devido a uma supervalorização da escrita na escola e desqualificação da cultura oral, que o aluno traz de seu meio (MAGALHÃES, 2008). Assim, o não estabelecimento

gêneros a serem trabalhos contribui com essa visão de “inferioridade”. Em certa medida, é incongruente apresentar esse contexto de possibilidades, de desenvolver estratégias de elaboração, edição, *redesign* e não apresentar em quais objetos de ensino que a *Web 2.0* propícia esse trabalho, tais como: vídeo-minuto⁸⁴, entrevistas com pessoas da comunidade, *booktuber* etc. Isso contribui para que o ensino seja visto como mera habilidade, não como uma prática social situada indo, assim, a favor de perspectivas cognitivistas e, no sentido econômico, neoliberais.

Por fim, no eixo análise linguística/semiótica há uma valorização do letramento da letra, do letramento escolar, pois os objetos de conhecimento não se relacionam com o social. Deprendemos dois diferenciais nesse eixo, primeiro a ponte entre textos impressos e digitais, como, por exemplo nessa habilidade prescreve-se a *análise da construção composicional de notícias a partir de blocos noticiosos hipertextuais e hipertemidiáticos no digital* (BRASIL, 2018, p. 145). Além de um discurso mais detalhado, em relação a aspectos que podem ser abordados nos gêneros que são sugeridos, como podemos observar:

perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em *notícias*, como a ordenação dos eventos, as *escolhas lexicais*, o efeito de *imparcialidade do relato*, a *morfologia do verbo*, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, *as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários*), *o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos* (como a *elaboração do título*, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (BRASIL, 2018, p. 145, grifos nossos).

Desse modo, esse eixo dá maior segurança para o professor, no processo de transposição didática, em relação ao letramento. Também estabelece análise de recursos semióticos, mas para esses não estipula categorias. O que não garante a compreensão do conceito pelos envolvidos com a educação básica e mais dificilmente, ainda, sua transposição para a sala de aula.

Enfim, não observamos o trato, nessa seção, da *multiculturalidade* aspecto dos multiletramentos, prescrito na parte teórica da BNCC, para o Ensino Fundamental, anos finais (BRASIL, 2018, p. 157). Quanto aos gêneros, os eixos: leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica prescrevem desde mais típicos dos letramentos da letra e do

⁸⁴ Gênero oral veiculado pela grande mídia de massa que estimula a síntese de notícias em um minuto. Um exemplo são os apresentados pelo G1: <https://g1.globo.com/g1-em-1-minuto/playlist/videos-g1-em-1-minuto.ghtml>.

impresso até gêneros multissemióticos e hipermidiáticos trabalhando, assim, com a cultura digital e juvenil como estabelecido pela parte teórica (BRASIL, 2018). Não com a mesma intensidade, pois os eixos de leitura e produção trazem de modo mais evidente a diversidade de gêneros discursivos/textuais. A seguir, trazemos o Quadro 22 para investigar o Campo de atuação na vida pública.

Quadro 22 – Campo de atuação na vida pública 6º ao 9º ano

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	
Leitura	
Código alfanumérico	Classificação (L, LS, M, NL, NM)
(EF69LP20)	L, LS
(EF69LP21)	L, LS, M
Produção de textos	
(EF69LP22)	L, LS
(EF69LP23)	L, LS
Oralidade	
(EF69LP24)	L, LS
(EF69LP25)	L, LS
(EF69LP26)	L, LS
Análise linguística/semiótica	
(EF69LP27)	L, LS
(EF69LP28)	L, LS

Fonte: Organizado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 146-149).

Como podemos observar, no quadro, a maior recorrência, no Campo de atuação da vida pública, ocorre com o *letramento* da letra, da escrita, grafocêntrico articulado aos *letramentos*, pois nesse Campo priorizou-se relacionar objetos de conhecimentos, classicamente, ensinados pela escola como: modalização, construção composicional, registro, de forma contextualizada em diversas esferas *política, judiciária, publicitária* (BRASIL, 2018, p. 149) com uma diversidade textual. Depreendemos que apenas uma habilidade relaciona-se aos multiletramentos, pois prescreve que o aluno deve:

posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de *participação social*, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, *produções culturais*, intervenções urbanas e práticas *próprias das culturas juvenis* que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e *semioses* presentes para a construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 147, grifo nosso).

Nesse excerto, podemos verificar o sentido plural de letramentos que esse Campo possui, principalmente, pelo contexto em que a BNCC estabelece a necessidade de “posicionar-se”, ou seja, nas *práticas não institucionalizadas de participação social*. Também pelos objetos

que se refere: *manifestações artísticas, produções culturais, intervenções* e para tanto relaciona às semioses presentes nessas expressões. Nesses objetos e, especificamente, nas semioses, no aspecto cultural, das produções culturais, das intervenções, da cultura juvenil, inferimos o trabalho com os multiletramentos. Interpretamos que a pequena referência aos multiletramentos diz respeito ao estilo dos gêneros discursivos/textuais, especificados nesse Campo, próprios do letramento da letra, grafocrêntico ou do impresso: “[...] abaixo-assinado; petição *on-line*, requerimento, turno de fala, em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório, etc.” (BRASIL, 2018, p.147).

Contatamos a inclusão dos novos letramentos pela escolha do gênero textual petição *on-line*. Não encontramos, nenhuma, outra referência, nas habilidades específicas para cada eixo, entretanto, no texto que apresenta o Campo há menção à necessidade dos jovens em qualificar e ampliar a compreensão dos interesses que movam a esfera política, em *canais institucionalizados, incluindo os digitais* (BRASIL, 2018, p. 146). Assim, inclui-se o ambiente digital como lugar de participação social.

Avaliamos que, o diferencial, nesse Campo, são as prescrições do eixo oralidade, as quais se articulam às *práticas situadas*, já previstas nas partes teóricas da Base (BRASIL, 2018, p.89), como podemos verificar:

Discutir casos, *reais* ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (*se e quando isso for necessário*) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (BRASIL, 2018, p. 149).

Esse teor social, a que nos referimos, fica evidente, nessa habilidade, pela prescrição de se trabalhar com casos, inclusive, reais e a partir de artigos de documentos de grande importância social e democrática. Assim, consideramos esse Campo essencial para construção de um estado democrático, para o protagonismo juvenil, para apreciação de manifestações artísticas e intervenções públicas, dessa forma, para a construção política, social, pessoal dos futuros jovens. A seguir, no Quadro 23, trazemos o Campo das práticas de estudo e pesquisa.

Quadro 23 – Campo das práticas de estudo e pesquisa de 6º ao 9º ano

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
Leitura	
Código alfanumérico	Classificação (L, LS, M, NL, NM)
(EF69LP29)	L, LS, M

(EF69LP30)	L, LS
(EF69LP31)	L
(EF69LP32)	L, NL
(EF69LP33)	L, LS, M
(EF69LP34)	L
Produção de textos	
(EF69LP35)	L, LS, M
(EF69LP36)	L, LS, M, NL
(EF69LP37)	L, LS, M, NL
Oralidade	
(EF69LP38)	L, LS, M, NL
(EF69LP39)	L, NL
Análise linguística/semiótica	
(EF69LP40)	L, LS, M, NL
(EF69LP41)	L, LS, M, NL
(EF69LP42)	L, LS, M, NL
(EF69LP43)	L

Fonte: Organizado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 150-155).

Esse Campo possui um equilíbrio entre a visão do referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações, pois em todos seus eixos de ensino verificamos aspectos relacionados ao letramento, letramentos, multiletramentos e novos letramentos. O foco é o letramento grafocêntrico articulado às multissemioses, em ambientes digitais. Na leitura, prescreve-se como habilidade “articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc.” (BRASIL, 2018, p. 151). Nessa articulação, depreendemos um trabalho tanto com o letramento da letra quanto com as multissemioses. Em relação aos novos letramentos são mencionados gêneros digitais para serem ensinados: infográfico (estático e animado); relato multimidiático; *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica.

As recorrências, no eixo leitura que se referem ao letramento da letra ocorrem em habilidades que focam gêneros do letramento escolar, classicamente ensinados, como: mapa conceitual, resumo, resenha. Avaliamos como textos essenciais para formação do letramento científico, termo que não aparece de forma explícita, mas que pode ser inferido já que “trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (BRASIL, 2018, p.150), nas *esferas científicas*, de *divulgação científica e escolar* (BRASIL, 2018, p.150). Essas ocorrências visam, também, a delimitar aspectos mais específicos do que uma leitura que busca, por exemplo, “refletir”, como podemos observar em “identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão” (BNCC, 2018, p. 151). Em um mundo de TDIC é preciso desenvolver mecanismos para uma leitura qualitativa e crítica, assim, consideramos de grande importância tal habilidade, pois ela estimula os letramentos críticos (STREET, 2014).

No eixo produção textual temos, igualmente, a sugestão para o trabalho com gêneros digitais, e com as multissemióses como podemos observar: relatório multimidiático de campo, relato (multimidiático), infográfico animado, *vlog* científico, articulados com os gêneros do letramento da letra e do impresso: artigo de opinião, reportagem científica, relato de experimento científico, artigo de divulgação científico entre outros (BRASIL, 2018, p. 153). São apresentados procedimentos como: planejar, produzir, revisar, editar/reescrever. Avaliamos que os letramentos se integram, pois há a sugestão de gêneros, de procedimentos, de elementarização dos aspectos a serem trabalhados nos gêneros, a partir de um contexto amplo, de práticas situadas, que fazem uso do digital, da linguagem multissemiótica, assim, depreendemos que o eixo produção de texto, no Campo das práticas de estudo e pesquisa, pode contribuir com a aprendizagem do aluno.

Constatamos que, a multiculturalidade não é trabalhada em nenhum eixo do Campo. Compreendemos que esse aspecto pode ser trabalho a partir da temática, de forma consciente, crítica, a fim de valorizar as culturas e as variedades linguísticas, nesses gêneros indicados nos eixos. Mas cabe, aqui, refletirmos o porquê da ocultação desse conceito, nos indícios metodológicos, no Campo jornalístico-midiático e nesse Campo, visto que, nas partes teóricas, há referência à *diversidade cultural* (BRASIL, 2018, p. 157).

O eixo oralidade prescreve um trabalho com apresentação oral articulada a multissemióse, as mídias e tecnologias, ou seja, aos multiletramentos e novos letramentos. No entanto, assim como, no Campo jornalístico-midiático, generaliza-se muito a habilidade, surgindo-se poucos gêneros e não os descrevendo, nem os exemplificando. Desse modo, torna-se vago como poderia ser o desenvolvimento de atividades relacionadas a essa habilidade por causa de uma falta de contextualização da habilidade. Diferentemente, do eixo análise linguística/semiótica, como podemos observar, no quadro, a seguir.

Quadro 24 – Habilidades no campo das práticas de estudo e pesquisa

Oralidade	Análise linguística/semiótica
(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os <i>objetivos estabelecidos</i> .	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial,

contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), *para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.*

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 153 e 155, grifos nossos).

Observamos que, no eixo oralidade, a habilidade é formada por procedimentos para a produção de uma entrevista, mas não há um contexto social de produção para ela, assim verificamos que não apresenta uma contextualização, justamente, por não tomar essa produção de entrevista como uma prática social. O mesmo ocorre, nas séries iniciais, na prescrição com textos literários, no eixo oralidade. Isso pode gerar vários problemas de estigma em relação à oralidade, e de ensino para o aluno. No eixo análise linguística/semiótica, como podemos observar também no Quadro 24, é delimitado quais gêneros são objetos de trabalho, bem como é feita uma descrição/modelização em relação a eles. Nesse sentido, consideramos que isso facilita o processo de transposição didática, no contexto educacional, auxiliando o trabalho docente. Também de modo distinto, nesse eixo, apresenta-se o objetivo da habilidade, no eixo oralidade comenta-se que a prática deve ser elaborada de acordo com os *objetivos estabelecidos*, reafirmando esse tom generalista, descontextualizado.

Nesse eixo, classificamos como habilidades que trabalham os letramentos aquelas que não se detém apenas à linguagem grafocêntrica, assim abrem possibilidades para outros sistemas de signo. Também há uma ocorrência que, implicitamente, estabelece trabalho com os letramentos críticos. Não houve recorrência do conceito de multiculturalidade e/ou diversidade cultural. Avaliamos que isso se deve pelo teor do Campo de práticas de estudo e pesquisa ser mais relacionado aos letramentos da letra e do impresso utilizando o digital e as semioses de forma secundária. A seguir apresentamos o Campo artístico-literário, no Quadro 25, para em seguida tecer considerações.

Quadro 25 – Campo artístico-literário 6º ao 9º ano

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Leitura	
Código alfanumérico	Classificação (L, LS, M, NL, NM)
(EF69LP44)	LS, M
(EF69LP45)	L, NL
(EF69LP46)	L, NL
(EF69LP47)	L
(EF69LP48)	L, LS, M
(EF69LP49)	L
Produção de textos	
(EF69LP50)	L, M
(EF69LP51)	L
Oralidade	
(EF69LP52)	L, LS, M

(EF69LP53)	L, NL
Análise linguística/semiótica	
(EF69LP54)	L, LS, M

Fonte: Organizado pela autora com base na BNCC (2018, p. 156-161).

Há uma sobreposição, do letramento da letra, na maioria das habilidades desse Campo, essa visão é expressa já no resumo das habilidades: “a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular [...] ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra” (BRASIL, 2018, p. 157). Interpretamos que, essa visão busca enfatizar a importância da leitura, “trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (BRASIL, 2018, p. 156). Isso se comprova pelas poucas habilidades relacionadas ao eixo de produção de textos, e principalmente por não visualizarem o aluno como um produtor de textos literários, como um ator, *designer*. A BNCC prescreve a elaboração de “texto teatral, a partir da *adaptação* de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 159, grifo nosso).

Além disso, a maioria dos objetos de conhecimentos elencados e gêneros são clássicos como podemos observar nessa habilidade, do eixo leitura:

(EF69LP47) Analisar, em *textos narrativos ficcionais*, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a *escolha lexical* típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos *tempos verbais*, dos *tipos de discurso*, dos verbos de enunciação e das *variedades linguísticas* (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159, grifos nossos).

Verificamos que, a BNCC usa uma expressão generalizadora *textos narrativos ficcionais* para não especificar quais seriam os gêneros discursivos/textuais, todavia como uma *referência para a elaboração de currículos* (BRASIL, 2018, p. 8) entendemos que ela deveria citar quais textos e quais aspectos a serem abordados na leitura/escuta, produção de textos, análise linguística/semiótica de cada um desses textos, nesse Campo, mesmo nas prescrições de 6º e 7º anos e 8º e 9º anos não encontramos detalhamentos sobre os gêneros como podemos observar, nessas habilidades do eixo leitura.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169, 6º e 7º anos).

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 187, 8º e 9º anos).

Observamos que, por mais que haja uma diversidade de gêneros, não são mencionadas quais estratégias de leituras, em nível de progressão, podem ser adotadas.

Depreendemos que outra problemática é o fato de não haver um currículo articulado de textos literários que possam ser trabalhados no gênero romance, nos contos, nos poemas, entre outros.

No Campo artístico-literário apenas os eixos de leitura e oralidade estão relacionados aos novos letramentos, pois mencionam habilidades a serem desenvolvidas em gêneros digitais: *blog/vlog* cultural, *slams*, *podcasts* culturais, *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, fanvídeos, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, *audiobook*. Depreendemos que trazer, explicitamente, essas práticas de apreciação/avaliação e manifestação das culturas jovens pode gerar aproximações entre os alunos, os textos literários e as diversas manifestações artísticas, além de desenvolver senso crítico.

Verificamos que a Base, nesse Campo, trabalha com os multiletramentos, pois adota uma proposta de diversidade cultural para a prescrição. Nas habilidades gerais, menciona que a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular, a partir de:

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 (BRASIL, 2018, p. 157).

No eixo leitura, interpretamos o trabalho com a multiculturalidade, a partir da inferência de “[...] valores sociais, culturais e humanos, de diferentes visões de mundo, em textos

literários” (BRASIL, 2018, p. 157). Já no eixo de produção de textos verificamos que na elaboração de adaptações de gêneros discursivos/textuais menciona-se a necessidade de se explicitar a variação linguística (dialetos, registros, jargões) (BRASIL, 2018, p. 159). No eixo oralidade também se estabelece a *representação de cenas dramáticas considerando a variedade e registros linguísticos* (BRASIL, 2018, p. 159). Compreendemos, essas ocorrências, como positivas, uma vez que auxiliam na reflexão em relação à multiculturalidade local e global e propiciam ambientes para compreensão cultural, linguística, gerando discussão sobre preconceito linguístico entre outros.

O outro aspecto dos multiletramentos que também é prescrito, como nos outros campos de atuação, é a multiplicidade de linguagem. No eixo leitura, prescreve-se o trabalho com recursos sonoros, gráficos, espacial e imagens, por exemplo. Na oralidade, estabelece-se a análise dos efeitos de sentido a partir do tom de voz, pausas, rimas, figuras de linguagem, postura corporal, gestualidade, deslocamentos no espaço cênico, trilha sonora entre outros. Assim, atribuímos a essas ocorrências, como nos outros campos o sentido de letramentos por não priorizarem apenas o letramento da letra e do impresso.

Por fim, apresenta-se um quadro para todos os campos de atuação, o qual trazemos a seguir para interpretá-lo à luz dos estudos do letramento.

Quadro 26 – Todos os campos de atuação 6º ao 9º ano

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Análise linguística/semiótica	
Código alfanumérico	Classificação (L, LS, M, NL, NM)
(EF69LP55)	LS, M
(EF69LP56)	LS, M

Fonte: Organizado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p.161).

Podemos depreender que as habilidades prescritas dialogam com uma perspectiva de letramentos no plural, pois “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p. 161) leva-a romper com essa visão de privilégio de um aspecto de letramento relacionado apenas a escrita ou a leitura. Avaliamos como essencial essa habilidade perpassar todos os eixos e anos de ensino em direção também multiculturalidade e, assim, “fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (BRASIL, 2018, p. 161).

Em suma, ponderamos que há um *continuum* entre os termos explícitos e os conceitos subjacentes da BNCC, partes teóricas: Etapa do Ensino Fundamental, Área de linguagens e Componente Língua Portuguesa (anos iniciais e finais), analisados na seção 7.1, com os indícios

metodológicos presentes nos objetos de conhecimento, campos de atuação e habilidades. Todavia, cada campo de atuação apresenta suas particularidades, o Campo jornalístico-midiático é o único que coloca o aluno como *designer*, apenas no eixo produção de texto, assim podemos inferir um trabalho com os novos multiletramentos demarcado também pelos objetos de conhecimento, da cultural juvenil priorizados. O Campo artístico-literário prescreve que o letramento da letra deve ser privilegiado em detrimento dos outros, assim, na maioria das habilidades, há a delimitação de gêneros do impresso e de características/dimensões ensináveis clássicas/tradicionais. O Campo de atuação na vida pública trabalha, principalmente, com o letramento da letra, com gêneros impressos como: ata, parecer, enquête, relatório, mas em articulação com uma visão social, a partir de textos reais, de artigos de documentos, de grande importância social e democrática, por isso os letramentos, tal como letramento crítico, também aparecem indiretamente. No Campo das práticas de estudo e pesquisa há um equilíbrio entre a visão do referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações, pois em todos seus eixos observamos aspectos relacionados ao letramento, letramentos, multiletramentos e novos letramentos. O foco é o letramento grafocêntrico articulado as multissemiões em ambientes digitais. Nesse Campo de forma implícita aparece o termo letramento científico. Nas prescrições para todos os campos há indicações em relação à variação linguística, diferença entre língua falada e língua escrita. Desse modo, depreendemos os conceitos de letramentos e multiletramentos pelo seu teor social.

Avaliamos que a grande problemática apresentada, tanto nas prescrições do Ensino Fundamental séries iniciais quanto finais, está relacionada ao eixo oralidade. Nas séries iniciais, analisamos os indícios metodológicos, de 1º ao 5º ano, e verificamos que esse eixo não conduz o trabalho a partir da noção de práticas sociais, pois não contextualiza as habilidades, não considera a autonomia do aluno, além de não trazer exemplos de gêneros orais. Nos anos finais, no Campo jornalístico-midiático e Campo das práticas de estudo e pesquisa também não há sugestões específicas para gêneros a serem trabalhados, na oralidade. Isso é uma questão problemática, uma vez que essa prática de ensino, muitas vezes, sofre preconceito, devido a uma *supervalorização da escrita na escola e desqualificação da cultura oral que o aluno traz de seu meio* (MAGALHÃES, 2008).

Para além dos termos e conceitos de letramentos, a BNCC do Ensino Fundamental prescreve, na maioria dos campos e eixos, um trabalho democrático, ético, de atuação e participação social. Concebe que para tanto, é preciso considerar a multiplicidade de linguagens, culturas e às TDIC que nos possibilitam curtir, compartilhar, de forma coletiva e crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração da corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 282).

Iniciamos, a pesquisa, apresentando, de modo particular, a história de letramentos da autora da dissertação, a intenção é possibilitar reflexões em relação à influência dos letramentos na formação identitária de cada indivíduo, e em contexto escolar, de cada aluno. Assim, como participar de um programa de pós-graduação possibilitou-me o envolvimento com diferentes eventos de letramento, perpassados pelas práticas (crenças, valores, discursos), antes não acessíveis para mim, ou nos quais eu não me posicionava; as diversas agências de letramento, seja a escola a principal delas (KLEIMAN, 1995), devem oportunizar ambientes acolhedores, propícios para esses eventos, nos quais os sujeitos/alunos possam, a cada oportunidade, desenvolver-se em direção a um cidadão ético, crítico, consciente de seu agir em relação aos outros.

A problemática que nos instigou a arquitetar este estudo foi a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, para o Ensino Fundamental. Assim, fomos instigados a refletir sobre documentos que prescrevem o ensino de Língua Portuguesa. A Base é, como muitos documentos, atravessada por disputas. Dentre elas está o fato de ter sido produzida em dois governos, iniciada no Governo Dilma e finalizada após “golpe parlamentar”, no Governo Temer. Isso gera várias discussões em relação ao modelo de ensino proposto pelo documento, se segue uma linha tecnicista, que se preocupa com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, se guia-se por reformas educacionais como as elaboradas pela OCDE, em uma lógica neoliberal.

Propomos como objetivo geral investigar como a Base prescreve nas partes teóricas e nos indícios metodológicos (campos de atuação, práticas de linguagem, eixos de ensino, competências, habilidades), do Componente Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, o trato com o referente “letramentos(s)”, seus derivados (multiletramentos, novos letramentos, novos multiletramentos) e suas especificações (letramento digital, letramento crítico, letramentos sociais).

Para justificar a pertinência da pesquisa, apresentamos no primeiro capítulo um estado da arte, do referente “letramento(s)”, seus derivados e suas especificações, no contexto da BNCC. Um dos resultados mais significativos foi a partir da busca realizado no Portal de Periódicos, da Capes/MEC, no qual encontramos somente um artigo. Verificamos que dos 5 resultados expostos pela plataforma “Google Acadêmico”, nenhum é da área de Língua Portuguesa. Analisamos que a maioria dos artigos científicos é na área da Educação. Constatamos, assim, lacunas a partir dessa revisão de literatura que motivaram nossa pesquisa no campo da LA.

Almejando compreender como os estudiosos definem a natureza prescritiva dos documentos oficiais, os letramentos e sua relação com o contexto de ensino, no segundo capítulo, de teor bibliográfico, apresentamos o funcionamento e a influência do discurso prescritivo nos níveis educacionais. Na seção 2.1 *Trabalho e prescrições*, por meio das ciências do trabalho, a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002; SCHWARTZ, 2002) e a Clínica da Atividade (FAÏTA, 2002; CLOT, 2006, 2010) diferenciamos as dimensões do trabalho: prescrito, planejado, realizado e real (MACHADO; BRONCKART, 2005), a fim de relacionar o texto da Base ao trabalho prescrito e discutir as influências nas outras dimensões do trabalho. Na seção 2.2. *A abordagem do ISD para a análise de textos* apresentamos a corrente teórica ISD, a qual sustenta a análise do objeto de pesquisa: BNCC (BRASIL, 2018), por meio de uma abordagem discursiva-textual. Desse modo, descrevemos as categorias de análise: contexto de produção, níveis: organizacional e enunciativo (BRONCKART, 2009).

Também dialogamos com pressupostos teóricos que definem nosso referente, por meio de uma perspectiva sócio-histórica. Para tanto, primeiramente, diferenciamos o conceito de alfabetização e de letramento, tendo em vista as particularidades de cada conceito e as diferentes acepções que ambos vem ganhando ao longo das décadas. Definimos também alguns conceitos importantes, para a área, como “práticas de letramento”, “eventos de letramento” (STREET, 2000), *design* (NLG, 1996), concepção de *Web 2.0* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), entre outros. A seção 2.4. *Letramentos e ensino de Língua Portuguesa* traz uma reflexão em relação ao ensino de Língua Portuguesa na perspectiva de letramentos, para tanto apresentamos a visão da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) e reiteramos a proposta de um *web* currículo (ALMEIDA, 2014), a partir do contexto da BNCC (2018), bem como LDDI e Protótipos de ensino, materiais vazados digitais, navegáveis (*Ebooks*, PDF navegáveis) que possibilitam o trabalho com o letramentos da letra, do impresso e novos multiletramentos (ROJO, 2017b).

Para contextualizar a pesquisa, em nível macro e micro, na área da LA, no terceiro capítulo apresentamos nossa metodologia de pesquisa, de cunho crítico (MOITA LOPES, 2006), descrevemos o enquadramento da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Ressaltamos, principalmente, que a LA persegue “[...] respostas para investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel construtivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações [...] que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p.43). Sendo assim, tem papel ativo na (trans)formação de vidas, já que os inocentes são úteis (MIOTELLO, 2011).

Ainda no terceiro capítulo, em nível descendente, examinamos o nível organizacional e enunciativo, primeiramente, das partes introdutórias do documento, das competências gerais, e

depois, especificamente, do Componente Língua Portuguesa. Depreendemos que a Base é um exemplar textual do gênero “regulamento” (cf. STRIQUER, 2019), possui um teor teórico, é formada por sequências descritivas e explicativas que visam a apresentar as noções e os objetos de conhecimentos a serem trabalhados de forma didática. Compreendemos que o tom impessoal, marcado no texto pelo uso da terceira pessoa do singular (ela), está relacionado à forma como a Base foi construída, ou seja, a partir de uma aparente participação da população, sem considerar o debate no âmbito educacional brasileiro, uma vez que redatores foram contratados para seguir regras pré-estabelecidas, como é o caso do ensino por habilidades e competências (PERTUZATTI, 2017; CURY; REIS; ZANARDI, 2018; PERTUZATTI; DICKMANN, 2019).

Para responder nossas perguntas de pesquisa, e alcançar nossos objetivos, no quarto capítulo, de teor analítico, iniciamos expondo as recorrências do termo “letramento(s)”, de seus derivados e de suas especificações, em documentos precedentes à Base, como os PCN (BRASIL, 1997,1998) e as DCE (PARANÁ, 2008). Constatamos que o termo “letramento” aparece prescrito desde os PCN (BRASIL,1997), no qual temos uma definição do conceito. Além disso, também é mencionado o termo “sociedades letradas” (BRASIL, 1998) para incentivar a participação em prol de uma valorização do(s) letramento(s) escolarizado(s). Sugere-se que existe uma sociedade letrada, no singular, indo contra perspectivas interculturais/socioculturais (STREET, 2014) de letramento.

A partir das representações construídas em relação à Base, na subseção 4.1.2. *Análise do(s) termo(s) e conceito(s) de letramento(s) na BNCC: diálogos (im)possíveis com os PCN DCE* respondemos algumas das perguntas de pesquisa, as quais trazemos a seguir.

- Qual a recorrência explícita do uso do termo “letramento(s)”, de seus derivados e de suas especificações na BNCC (BRASIL, 2018) do Ensino Fundamental?

Por meio do estudo exploratório localizamos 20 ocorrências explícitas, na Introdução, Etapa do Ensino Fundamental e Componente Língua Portuguesa. Os resultados mostram os termos “letramento”, “letramentos”, “multiletramentos” e “novos letramentos” com diferentes acepções. O primeiro é utilizado para referir-se a uma prática específica de letramento, como o “letramento da letra” e do impresso. O segundo representa as várias práticas de letramento, incluindo as várias especificações relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. O terceiro refere-se, explicitamente, nos trechos analisados, à multiculturalidade e à multissemiótica. O quarto é utilizado para contemplar os letramentos

digitais. O termo mais recorrente é “letramentos” para referir-se a uma grande variedade de práticas de linguagem que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos/mídias orais, escritas, multissemióticas/multimodais.

Nos PCN (BRASIL, 1997, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008) não encontramos o termo letramentos, no plural, diferentemente da BNCC (2018) avaliamos que isso reflete no posicionamento do documento, pois a Base ao considerar os letramentos está promovendo uma visão plural, de considerar não apenas o letramento da letra, do impresso.

- Quais os conceitos implícitos relacionados a letramento(s), não textualizados explicitamente na seção referente a Etapa do Ensino Fundamental – área de linguagens, Língua Portuguesa?

Verificamos a ocorrência, implícita, do termo “novos multiletramentos” para contemplar às TDIC, principalmente a operacionalização que os sujeitos elaboram durante a produção, circulação e recepção dos textos/mídias. Também localizamos os conceitos: novos letramentos, multiletramentos, letramentos digitais, letramentos sociais e letramentos críticos.

Essas referências indiretas são indicadas a partir de análise de conceitos que nos levam a esses termos. Como por exemplo, para referir-se aos novos letramentos fala-se da cultura digital, já em relação aos multiletramentos refere-se a um trabalho essencialmente colaborativo, multissemiótico, hipermediático. Em relação ao letramento digital reportam-se a letramentos, essencialmente, digitais. Já os letramentos sociais, prevê-se que o aluno já se inseriu em uma vida social mais ampla e considera as aprendizagens na escola e para além dela. Encontramos práticas que possam promover letramentos críticos nos indícios metodológicos, no Campo das práticas de estudo e pesquisa, no eixo leitura. Consideramos problemático o conceito de letramentos críticos ocorrer apenas nesse eixo de ensino, pois isso estigmatiza as outras práticas de linguagem, dá-se a ideia que as outras não promovem a reflexão, não partem de um contexto sócio-histórico, entre outros.

- Qual(is) eixo(s) de ensino da língua o termo “letramento(s)” é utilizado com mais frequência?

Analizamos, também, que no eixo leitura os termos são mais recorrentes. Dessa forma, cabe refletir se essa recorrência, principalmente, relativa às condições de produção dos textos constituem-se como uma problemática no Componente Língua Portuguesa, uma vez que

segundo os especialistas, na área da linguagem, os letramentos perpassam todos os eixos de ensino. Para além disso, cabe refletir se essa maior recorrência não irá perpetuar certos estigmas relacionados à análise linguística, à oralidade e à produção escrita.

Na subseção, 4.1.3. *Conceitos de letramentos na BNCC, teoria e prática: um continuum?*, respondemos a última pergunta de pesquisa.

- Como os letramentos, seus derivados e suas especificações são tratados nos indícios metodológicos?

Constatamos que a grande problemática da proposta de ensino de Língua Portuguesa, que dialoga com as necessidades da *Web 2.0*, de gêneros digitais, do aluno como protagonista, *designer*, que visa desenvolver um trabalho interdisciplinar, de participação e atuação social está engessada em um modelo neoliberal, economicista, tecnicista, avaliativo por competências e habilidades. Isso pode dificultar o desenvolvimento contextualizado real em sala de aula.

Nos indícios metodológicos verificamos um *continuum* entre os termos explicitados e os conceitos subjacentes, na parte teórica, da BNCC, pois há um trabalho com gêneros do impresso, gêneros digitais. Desse modo, há uma proposta de atuação e participação nas práticas sociais. Também constatamos prescrições de trabalho não apenas com o signo linguístico, mas com outras semioses, com a multiplicidade de linguagens (sonora, gestual, de imagem).

Entretanto, apenas o eixo produção de texto, no Campo jornalístico-midiático, de 6º ao 9º ano possui uma proposta voltada aos novos multiletramentos, no qual os alunos são colocados como *designers*. É incongruente com a proposta do documento apenas esse eixo trazer a visão do aluno como co-autor, editor, pois ao prescrever esses novos letramentos e multiletramentos entende-se que se direcionará uma trabalho a partir de um novo *ethos*, não só a partir de novas práticas (cortar, colar, puxar, arrastar, compartilhar). Assim, na construção de currículos e materiais didáticos precisa-se levar em conta esse aspecto que encaminhem para pedagogias que contemplem a autonomia, a colaboratividade e a criticidade em sala de aula. Verificamos uma problemática relacionada ao eixo oralidade, tanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental quanto nas finais, pois alguns campos não apresentam sugestões de gêneros orais, o que dificulta o trabalho do professor, principal encarregado da implementação da BNCC (STRIGUER, 2019). Nesse eixo, por falta de contextualização das habilidades, explicitação e caracterização dos gêneros não há um trabalho a partir de prática social.

Outra problemática são as poucas práticas que possibilitam um trabalho com a multiculturalidade, um aspecto dos multiletramentos, explícito nas partes teóricas da Base, mas que nos indícios metodológicos inferimos apenas no Campo artístico-literário, no eixo leitura, o trabalho com esse aspecto, mesmo que de forma ainda restrita a abordagem é significativa uma vez que nem os PCN (1997, 1998), nem as DCE (PANARÁ, 2008) abordaram teórico-metodologicamente esse conceito.

Por fim, tal refinamento em termos de definição de conceitos e sua utilização social é motivo de preocupação, uma vez que professores em formação inicial e mesmo continuada podem ter dificuldade em fazer diferenciações entre esses termos/conceitos, mesmo porque nem sempre são formados para refletir em relação às (im)possibilidades/desafios do trabalho com *Língua Portuguesa nessa perspectiva contemporânea* (ROJO, 2008).

Assim, este trabalho aponta não só a necessidade de estudos mais aprofundados para compreensão dos termos, mas também a inclusão dos conceitos relacionados ao campo do(s) letramento(s) abordados pelo texto da BNCC (2018) na formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a importância da compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos subjacentes ao documento e da sua implementação efetiva no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Dias; BARROS, Maria T. de Almeida. Letramento e Compreensão de Textos: análise de desempenho de estudantes do 1º ano do ensino fundamental. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 18, n.2, p. 149-157, 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração Currículo e Tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Robson Medeiros.; LEMOS, Silvana D. Vilela (Orgs). **Web currículo**. Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2014.

ALVES, Shirlei M. O pesquisador na atividade de trabalho: diálogos entre Bakhtin e a ergologia. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, p. 1-20, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 4. reimpr. da 2. Ed. de 1999. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.

ARAÚJO, D.A.C. Pesquisa em educação: a superação do dualismo quantidade de qualidade. **Anais do V SCIENTCULT**- Simpósio Científico-Cultural, realizado de 17 a 20 de setembro de 2008, na Unidade Universitária de Paranaíba/UEMS, 2008.

ARAÚJO, Gertrudes H. CAVALCANTE de. Prescrições, ações e reflexões: professoras de língua inglesa no ensino médio e seu *metier*. In: PEREIRA, Regina C. Mendes; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 171-198.

AUERBACH, E. Connecting the Local and the Global: A Pedagogy of Not-literacy. In: ANDERSON, J. et al. (Eds). **Portraits of literacy Across Families, Communities, and School**: Intersections and Tensions. Lawrence Erlbaum: New Jersey, 2005, p.363-369.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 261-306 [1952-1953].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2008.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012.359f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane H. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC In: NASCIMENTO, Elvira L.; CRISTOVÃO, Vera L.; LOUSADA, Eliane (Orgs.) **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 273 -301.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. Correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **(Con)Textos Linguísticos** (UFES), Vitória, v.10, p.48 – 68, 2016a.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O contexto de produção do Caderno Folha Cidades da Folha de Londrina. **Línguas & Letras**. Cascavel, v.17, n.35, p.235-251, 2016b.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social, In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M. e AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, p. 109-139, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOMFIM, L. D. S. S; GONÇALVES, A. Escrita digital colaborativa a partir da tecnologia wiki. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.823-855, set./dez. 2014.

BUZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**.v. 11, n. 34, p. 885-911, jul. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513/4447>>. Acesso em: 14 jan. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v11i34.4513>.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa. São Paulo- SP, v.56, n.2, p.371-401, 2012.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi *et al.* Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. **Revista Valore**, v. 3, p. 702-713, dez. 2018. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/174/185>>. Acesso em: 19 ago. 2019. <https://doi.org/10.22408/reva302018174702-713>.

BRANDÃO, A. C. P., SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de Textos. **Psicologia Reflexão e Crítica**. v.11, n.2, p. 253-272, 1998.

BRASIL, Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Dos Princípios e Fins da Educação Nacional**, Brasília, D.F., 20 dez. 1996. Seção 1, pt. 1, p. 6009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação**. CONAE 2014. Documento Referência. Brasília, 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (ensino de primeira a quarta série)**. Brasília/ DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem em relação à língua – homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo, EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado *et al.* Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLA GIGER, Itziar. Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique. **Diálogos Hispánicos**. [S. l.] n.18, p.13-35, 1996.

CASARIL, Marina. **Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção de letramento**. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

CAVALCANTI, Marilda. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº7, p. 5-121, 1986.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. CELANI, M. A.A. Afinal, o que é lingüística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, (Org.). **Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à Linguística Transdisciplinaridade**. São Paulo, Educ. 1992, p. 15-23.

CEZARIO, Maria M.; MARTELOTTA, Mario E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 212-216.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991[1985].

CHICONE, Marina Sanchez Gallart. **Alfabetização e letramento: Diretrizes Nacionais Norteadoras a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Americana, 2018. 40 f. Disponível em: <<http://aplicacao.vestibularfam.com.br:881/pergamumweb/vinculos/000015/0000157c.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Revista Horizontes**, v.35, n.3, pp.18-22, set/dez, 2017.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. 2ème éd. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

COHEN, L., MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education** (6ª ed.). Londres: Routledge, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: **Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf . Acesso em: 05 set. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, Introduction.

CORDEIRO, Glays S. **Os gêneros textuais como objetos e (mega)instrumentos de ensino da língua**: transposição didática, capacidades de linguagem e agrupamentos de gêneros. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Norte do Paraná. (Texto em slide).

CORRÊA, Marcia C. Linguagem, interação e trabalho docente. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. nesp, p. 03-19, jan./jun. 2016. DOI: 10.17058/signo.v1i1.7321.

DA SILVA, Kelly C. Molinari. Visão cognitivista sobre a aprendizagem da escrita em língua estrangeira -inglês. **Anais do 6º Encontro Celsul** - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul. Florianópolis -SC, 2004. Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/VIS%C3%83O%20COGNITIVISTA%20SOBRE%20A%20APRENDIZAGEM%20DA%20ESCRITA%20EM%20L%C3%8DNGUA%20ESTRANGEIRA%20-INGL%C3%8AS.pdf. Acesso em: 08 jul.2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). The handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

DI FANTI, Maria da Glória C. **A linguagem em Bakhtin**: pontos e pespontos. VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016.
<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p113>.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, 209-224, jan./jun.2007. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 07jul.2019.

DOLZ, J. **Claves para ensinar a escribir**. Texto sem publicação, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.

ESPER, Débora Sodré. **Avaliação escolar**: as interrelações entre o letramento e o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino de Maringá. Dissertação (Mestrado em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FERREIRA, Irene de Marco. Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no ensino fundamental, uma proposta arrojada. In: RIBEIRO, Kelli da Rosa, NASCIMENTO, Silvana Schawb do (Orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da Furg, 2018, p. 62-71. Disponível em:
https://ppling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf#page=62. Acesso em 10 nov. 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 79, p. 257-272, Aug. 2002. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Set. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S010173302002000300013>.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, set./dez. 2013, p. 463-480.

FILHO, Urbano C.; TORGA, Vânia L. Menezes. As contribuições do Círculo de Bakhtin para a compreensão do gênero discursivo. **Litterata: Revista do Centro de Estudos Hélio Simões**. v. 2, n. 1, p. 9-41, 2012.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, João J. Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 16 Ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

FURLANETTO, Maria Marta. Práticas Discursivas: desafio no ensino de Língua Portuguesa. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascolina Bailon de Oliveira (Org.). **Práticas de letramento no Ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p.133.

FUZA, Ângela Francine. Letramento e letramento digital nos documentos oficiais do estado do Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO. 2012, Maringá. **Anais do Congresso Nacional de Linguagens em interação**. Maringá: UEM, 2012. p. 1-12.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, 1997.

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

GERALDI, João W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GONÇALVES, Adair. SILVA, Wagner., GÓES, Marcos L. S (Org.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GONÇALVES, Adair; FERRAZ, Mariolinda R. Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, Eliana M. Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 69-96.

GONÇALVES, Bruna Angélica. **Estado da arte de pesquisas sobre letramento no Brasil: como são pesquisadas agências, eventos e práticas além da escola?** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 450- 462, set./dez. 2006.

GRAFF, Harvey J. DUFFY, John. **Literacy myths**. In Brian Street Ed. Nancy Hornberger (Gen. Ed.), *Literacy, encyclopedia of language and education*. Berlin and New York: Springer, 2014.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass. 1981.

GUSSO, Angela Mari. Língua Portuguesa. In: AMARAL, Arleandra Cristina Talin; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Org.). **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**. 22. ed. Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação 2010. p.135- 151.

GUIMARÃES, Diana Ribeiro; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A atividade docente à luz de categorias da semântica do agir em relatórios de estágio. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 84-102, out-dez/2018.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, p.56-87, 2000.

HELDER, R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve. 2006.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, nº 11, p. 49-76, 1982.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Critical literacies pedagogy. In: _____. **Literacies**. NY, USA: Cambridge University Press, 2012. p.145-167.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013a, p. 39-58.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar letramento”?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Linguagem e letramento em foco. IEL/Unicamp, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Linguagem e formação do Professor: apontamentos de uma travessia (um ensaio em homenagem a Malu Matencio). In: BUENO, L., LOPES, Maria A. P. Teixeira; CRISTOVÃO, Vera, L. Lopes (Orgs.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial - Uma Homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 42-68, 2013b.

KLEIMAN, Ângela B. O ensino de línguas no Brasil. In PASCHOAL, M.S.Z. de; M.A.A. CELANI (Org.). Linguística aplicada. **Da aplicação da linguística à transdisciplinaridade**. São Paulo, Educ. 1992.

KLEIMAN, Ângela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. IN: CAVALCANTI, M.C; SIGNORINI, I. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, Cap. 9.

KRESS, Gunther. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, n. 28, p. 49-71, 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá – Colombia, V.14, N. 14, p.55-73, jul./dic., 2015.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 33, n.4, p. 1235-1269, 2017.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. Maidenhead, New York: Open University Press, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the new” in new literacies. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). **A new literacies sampler**. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2007.

LAURIA, Maria Paula. **Livro didático de português: entre as concepções de ensino, trilhos da lei e as sendas do texto.** Tese de Doutorado em Educação. FE- USP, 2004.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009. Acesso em: 15 Jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

LEMKE, Jay L. **Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text.** In: Martin, J. R. (ed.) *Reading Science*. London: Routledge, p. 87-114, 1998.

LEMOS, Ronaldo. **Futuros possíveis: mídia, cultura, sociedade, direitos.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEVINE, Kenneth. **The social context of literacy.** London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOUSADA, Eliane Gôuvea. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. In: CUNHA, Cleide L.; PIRIS, Eduardo L.; CARLOS, Josely T. (Orgs.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos.** São Paulo: Editora Paulistana, 2010. p. 47-9. Disponível em: <http://eped.fflch.usp.br>.

LOUSADA, Eliane Gôuvea. Das prescrições oficiais ao livro didático: uma reflexão sobre o processo de elaboração de material didático de português. In: BUNZEN, Clecio. (Org.). **Livro didático de Português: políticas, produção e ensino.** São Carlos, SP: Pedro & João, 2015, p. 65-81.

LOUSADA, Eliane Gôuvea; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**. Recife, v. 1, n. 08, p. 224-246, 2011.

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

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: uma proposta de constructo.** Tese de Doutorado. UEL – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2011.

MACHADO, Anna Raquel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, Anna Raquel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, pp. 619-633, set.-dez. 2010.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane; BARALDI, Glaucimara; ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos; TOGNATO, Maria Isabel Rodrigues. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: ABREU-TARDELLI, Lilian dos Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MAFRA, Gabriela. M.; BARROS, Eliana. M. D. de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 70- 100.

MARSARO-PAVAN, Fabiana. Análise das potencialidades dos protótipos de ensino para a construção de *web* currículos no contexto dos novos e multiletramentos. In: V Seminário Web Currículo: educação e cultura digital, 2017, São Paulo. **Anais do V Seminário Web Currículo: Educação e Cultura Digital**, 2017. p. 880-885.

MARTELOTTA, Mario E; POLOMANES, Roza. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 177-191.

MARTINS, Denize de Castro S.; ROSA, Ana Amelia C. da. A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos. **Revista do Sell**, v. 7, n. 2, maio 2019. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/3591/3566>>. Acesso em: 20 ago. 2019. <https://doi.org/10.18554/rs.v7i2.3591>.

MARZARI, Gabriela. Q.; MACIEL, Adriana M.N.; LEFFA, Vilson J. Ensino de leitura em inglês como língua estrangeira: algumas reflexões. **Revista e-escrita: revista do curso de Letras da UNIABEU**, v. 4, p. 188-203, 2013.

MATÊNCIO, Maria L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana. M. M.; MACHADO, Anna. R.; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109-226.

MILLER, Ines K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99- 121.

MIOTELLO, Valdemir. Prefácio: CTS equanto disciplina e enquanto caminhos contemporâneos. In: HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado (Org.). **Ciência, tecnologia e sociedade: desafios da construção do conhecimento**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

MOITA LOPES, Luiz P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, Luiz P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? **Intercâmbio. Uma publicação de pesquisa em Linguística Aplicada**. Puc- SP. 1990.

MOITA LOPES, Luiz P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letraré preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida A.; Geraldi, João W.; COLLARES, Cecília A. Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n°78. Campinas: CEDES, 2002.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALAMTZIS, M (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy and the Design of Social Futures**. Londres/Nova York: Routledge, 1996.

NOBRE, Alena P. Mello; HODGES, Luciana Vasconcelos dos Santos. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & cognição**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 03, p. 180 -191 Dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180658212010000300015. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n°. 89, p. 1127- 1144, set./dez. 2004.

OLSON, David.; ASTINGTON, Janet Wilde. Talking about text: how literacy contributes to thought. **Journal of Pragmatics**, North Holland/Amsterdam, v. 14, n. 5, p. 705-721, 1990. OLSON, David. **The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

OLSON, David.; ASTINGTON, Janet Wilde. Continuing the discourse on literacy. **Research in Teaching of English**, 41, 175–179, 2006a.

OLSON, David.; ASTINGTON, Janet Wilde. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. **Harvard Educational Review**, 47, 257-281,1977.

OLSON, David.; ASTINGTON, Janet Wilde. Oral discourse in a world of literacy. **Research in Teaching of English**, 41, 136–142, 2006b.

OLSON, David.; ASTINGTON, Janet Wilde. Review of Toward a literate society, ed. J. Carroll e J. Chall. In: **Proceedings of the National Academy of Education**, 2, p.109-178, 1975.

PACHECO JÚNIOR, Waldemar; PEREIRA, Vera L.D.V.; PEREIRA FILHO, Hyppólito V. **Pesquisa científica sem troços: abordagem sistêmica**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexo. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L. J. (Orgs.). **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Conversas com Linguistas Aplicados**. 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Básica. **Diretrizes para o Uso de Tecnologias Educacionais**. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015327.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação Básica. **Programa Paraná Digital**. 2003. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná: SEED, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. New Jersey, U. S.: Lawrence E. Associates Inc. Publishers, 2001.

PEREIRA, Jefferson T. Godoi. BNCC – Do letramento matemático à equidade e igualdade, possíveis significações produzidas. *Ensaio USF*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 226-237. 2017.

PEREIRA, Josiane A. Reflexões sobre a abordagem da língua materna na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: RIBEIRO, Kelli da Rosa, NASCIMENTO, Silvana Schawb do (Orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da Furg, 2018, p. 42-52. Disponível em: https://pgling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf#page=62. Acesso em 10 nov. 2019.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Chapecó, 2017.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362019005011101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701479>.

PESSOA, Fernando. **Odes de Ricardo Reis**. Lisboa: Ática. 1946 (imp.1994). p. 148.

PINTO, Amâncio C. Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In: DETRY, B; SIMAS, F. (Eds.). **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, 2001, p. 17-54. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf.

PISTORI, Maria H. Cruz. VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). 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: Editora 34, 2017, 373p. **Bakhtiniana, Revista Estudos Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 194-202, Ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732018000200194&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457336646>.

PRENSKY, Marc. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 07 de setembro de 2019.

RABARDEL, Pierre. **Les hommes et les technologies: une approche cognitive des instruments contemporains**. Paris: Armand Colin, 1995.

RABARDEL, Pierre. “Le language comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue”. In: CLOT, Y. (Ed.). **Avec Vygotsky**. Paris: La dispute, 1999. p. 265-289.

RIBAS, Fernanda C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 3, p. 1784-1824, 21 set. 2018. <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>.

RIBEIRO, Kelli da Rosa, NASCIMENTO, Silvana Schawb do (Orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate**. Rio Grande: Editora da Furg, 2018. Disponível em: https://pbling.furg.br/images/BNCC_Lngua-Portuguesa-em-debate.pdf#page=62. Acesso em 10 nov. 2019.

ROJO; Roxane H.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane H. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, p. 7-10, 2012.

ROJO, Roxane H. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **THE ESPECIALIST**, v. 38, p. 1-20, 2017a.

ROJO, Roxane H. Esferas ou campos de atividade humana – Verbete. In: FRADE, Isabel C. Alvez da Silva; COSTA-VAL, Maria da Graça F.; BREGUNCI, Maria das Graças C. (Orgs.). **Glossário Ceale**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte/ MG: CEALE/FaE, 2014, 108-109.

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

ROJO, Roxane H. Novos Multiletramentos e protótipos de ensino: por um *web*-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.

ROJO, Roxane H. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. (Orgs.) **Gêneros de texto**: caracterização e ensino. Uberlândia: EDUFU. 2008. p.9-45.

ROJO, Roxane H. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas: DLA/IEL/Unicamp. 1996.

ROJO, Roxane H. Turning points: Emergent literacy in socio-historical approaches. In: WERTSCH, J. V.; RAMIREZ, J. D. (Org.). **Explorations in Socio-Cultural Studies: Literacy and other Forms of Mediated Action**. 1ed. Madrid, Espanha: Aprendizaje, S. L., 1994, v. 2, p. 197-202.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide De. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. IMPRESSO), São Paulo, v. 33, p. 1271-1289, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

RONDINELLI, Rosely C. **O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital**: uma revisão necessária. 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia, Niterói. 2011.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas?** um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. 206f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Rev. Adm.** UFSM, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago., 2009.

SANTOS, Dominique. O ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, n. 28, p. 128 – 145, 2019.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org). **Les interactions lecture écriture**. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SCHWEIGERT, Wendy A. **Research methods and statistics for psychology**. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1994.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 48, n. 4, p. 448-461, nov.1978.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, Inês. e Marilda C. CAVALCANTI (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Edna L. da; MENEZES, Estera M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2000.

SILVA, Emily C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa). Universidade de São Paulo, São Paulo 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 330-342, set./dez.2015. doi: 10.4013/csu.2015.51.3.10.

SILVA, Raquel Soares Pedonni. **A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de Língua Portuguesa do ensino fundamental e sua relação com os multiletramentos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

SILVA, Simone Bueno Borges da. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de Língua Portuguesa. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 225-238, Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Dec. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132006000200005>.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil** – O Estado do conhecimento. Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143- 160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set.2019.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de Educação AEC**, n. 101. Campinas: IEL/Unicamp, 1996.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 55- 67.

STREET, Brian V. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.

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

STREET, Brian V. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. (orgs.) **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 17-29, 2000.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, Brian V. Literacy and Multimodality. **STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars. FALE/UFMG**. Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, Mar. 2012. Disponível em <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

STREET, Brian V. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University. v, 5(2), 2003.

SCORSOLINI-COMIN Fabio; SANTOS, Manoel A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. **Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano**. v. 20, n.3, p. 745-756, 2010.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**. Poesia, Grafite, Música, Dança: Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

STIEG, Vanildo; ALCÂNTARA, Regina, G. de. O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC). **Revista de Estudos de Cultura**, v. 1, n 7, Jan./Abr., p. 15-29, 2017.

STUTZ, Lidia. Os (des)caminhos da história e das competências na formação docente de inglês. In: BEATO-CANATO, Ana Paula M.; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. **Linguagem e Educação: Ensino-aprendizagem e Formação de Professores de Línguas**. Uma homenagem à professora Vera Cristovão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p.13-38.

STREET, Joanna. A escolarização do letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, p. 121-144, 2014a.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo, **Eutomia**, Recife, v. 14, n.1, p. 313-334, Dez. 2014.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos D. A BNCC e o papel do professor de Língua Portuguesa. **The Specialist**, v. 40, n. 1, jul. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/35562/28971>>. Acesso em: 31 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i1a3>.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 11, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3053/4671>>. Acesso em: 31 jan. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n2p>.

TFOUNI, Lêda V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, Lêda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TOMITCH, Lêda Maria Braga, TUMOLO Celso Henrique Soufen. Tipos de Pesquisa. In_____ (Orgs.). **Pesquisa em letras estrangeiras**. Florianópolis, SC: LLE/CCE/UFSC, p. 55- 65, 2009.

TRICHES, Eliane de F. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Programa de pós-graduação em Educação, Dourados, 2018.

TROMBETTA, Luis Carlos. Verbete: Ética. In: STRECK, D., REDIN, ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, p. 166.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VIANNA, Carolina A. Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília C.; PEREIRA, Sílvia L. Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e Resignificações do Letramento**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-59.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **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: Editora 34, 2017, 373p.