



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA**

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC): UM ESTUDO DA ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA DO  
COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2021**

NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC): UM ESTUDO DA ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA DO  
COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará - PosLA, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Linguagem e Interação.

Orientadora: Profª. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa

FORTALEZA - CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Estadual do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Sousa, Nagila Oliveira de.

A pedagogia dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo da arquitetura bakhtiniana do componente Língua Portuguesa [recurso eletrônico] / Nagila Oliveira de Sousa. - 2021.

156 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Programa de Pós-graduação Em Linguística Aplicada - Mestrado Acadêmico, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Debora Liberato Arruda Hissa.

1. Componente Língua Portuguesa. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Pedagogia dos multiletramentos. 4. Arquitetônica bakhtiniana.  
I. Título.


NÁGILA OLIVEIRA DE SOUSA

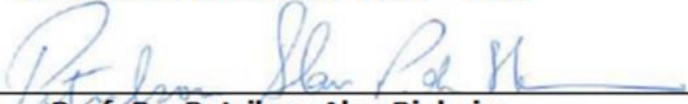
A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR (BNCC): UM ESTUDO DA ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA DO  
COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

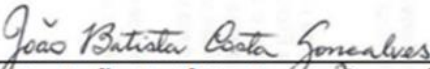
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Aprovada em: 19 de fevereiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa (Orientadora)**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro**  
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves**  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus pais, com amor.

Aos meus irmãos, com alegria.

Ao meu sobrinho, com ternura.

Aos meus mestres, com gratidão.

## AGRADECIMENTOS

A *Deus* por ser o autor-criador da obra que sou.

À minha amada mãe, *Maria de Lourdes Oliveira de Sousa*, por seu amor, docura e coragem, por ter me feito desligar o computador várias vezes para descansar, por acalantar meu coração.

Ao meu pai *Raimundo Ele de Sousa*, por ser meu “pailhaço” que me faz gargalhar horrores, por tornar meus dias mais leves, por fazer um lanchinho quando eu mal podia sair da frente do computador, por ser um exemplo de homem íntegro, autêntico e responsável.

Aos meus irmãos *Élida* e *Tiago*, por me ensinarem a ser uma pessoa melhor e apoiarem minhas escolhas.

Ao meu namorado e melhor amigo *Airton*, por acreditar nos meus sonhos, pela paciência em entender minhas ausências e por me tornar uma pessoa melhor.

À minha cunhada *Thalyta*, que chegou na minha vida para ser uma irmã e realizar um dos meus maiores sonhos, ser tia.

À minha amiga *Graça*, por todas as mensagens de incentivo e orações para que eu tivesse êxito na condução dessa etapa do Mestrado.

Às minhas meninas *Isabelle* e *Gabrielle* e ao meu menino *Conrado Júnior*, filhos de coração, pela capacidade de aquecerem meu coração com um sorriso e por me ajudarem a arrumar a bagunça do meu quarto para que eu tivesse mais espaço para espalhar meus livros sobre a cama.

À minha orientadora de mestrado *Débora Liberato Arruda Hissa*, que não apenas me orientou o caminho a seguir, mas pegou a minha mão e caminhou comigo.

À minha parceira de mestrado *Rosekeyla*, pela cumplicidade e gentileza, pelas trocas tão significativas e por ter a filha mais sensacional do mundo, a pequena Alice, que bagunça até dentro do meu coração.

Aos meus colegas de mestrado, em especial *Ana Maria* e *Débora*, pelo compartilhamento não só de conhecimento, mas de afetos.

Aos professores *Valdinar Custódio* e *João Batista*, pelas valiosas contribuições oferecidas na ocasião de composição de minha banca de Qualificação.

Ao professor *Petrlson Pinheiro*, pela gentileza e solicitude sempre que precisei de orientações via e-mail e pela oportunidade de aprender como aluna ouvinte em sua disciplina.

À *secretaria do PosLA* pela diligência e gentileza no atendimento e nas orientações.

À minha diretora escolar *Elis Regina*, por sua compreensão, apoio e empatia, por ter me feito

acreditar, em diversos momentos, que tudo daria certo.

Aos *coordenadores Marcelo, Magna e Kedma* da Escola de Ensino Médio Joaquim Magalhães, que assumiram algumas de minhas funções para que eu tivesse mais tempo de dedicação à dissertação.

A todos os *professores do Mestrado*, por terem colaborado com a minha formação e por me ensinarem a conhecer e amar a LA.

Aos meus animais de estimação *Max e Apolo*, por todos os momentos terapêuticos que tive enquanto brincava com eles após longas horas de escrita.

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo - estou possuído pelo outro.

(Mikhail M. Bakhtin)

Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

(Paulo Freire)



## RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é investigar a relação entre a pedagogia dos multiletramentos (*New London Group-NLG*, 1996) e o componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, à luz da arquitetônica do Círculo bakhtiniano. Para tanto, fundamentamo-nos, principalmente, no pensamento filosófico de Bakhtin (2011, 2017, 2018) sobre sua arquitetônica para desenvolver nossa base teórico-metodológica, a partir das categorias de tempo-espaço, autoria, axiologia, forma, conteúdo e estilo. A fim de analisar a relação dos textos da BNCC e do manifesto da pedagogia dos multiletramentos, construímos a arquitetônica do componente Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2017). Em termos teóricos, além da própria pedagogia dos multiletramentos (1996), nos baseamos em Cope e Kalantzis (2009). Em termos metodológicos, fizemos uma pesquisa exploratório-descritiva, de caráter qualitativo-interpretativista. Adotamos procedimentos técnicos de base documental e bibliográfico, com base na análise dialógica do discurso. Ao longo do percurso analítico, estabelecemos uma relação entre abordagem didático-filosófica da pedagogia dos multiletramentos – no que se refere aos três eixos norteadores “o que” (what), o “por que” (why) e o “como” (how) – e o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC que trata dos campos de atuação, das práticas de linguagem, das competências e das habilidades. Os procedimentos analíticos seguiram a seguinte ordem: 1. descrição e análise do contexto de produção da BNCC, a partir da categoria de espaço-tempo; 2. identificação das vozes autorais e dos agentes participantes da criação do componente Língua Portuguesa da BNCC, a partir de posicionamentos valorativos presentes nos enunciados concretos da Base e das outras versões que antecederam a versão final; 3. análise da materialidade linguístico-discursiva dos enunciados do componente Língua Portuguesa da BNCC e sua articulação com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Quanto aos resultados, percebemos que estes apontam fortemente para uma estreita relação entre o componente Língua Portuguesa e a pedagogia dos multiletramentos. Com relação às categorias da arquitetônica, concluímos que a) a BNCC está imersa em um tempo-espaço neoliberal, em que ocorrem novos fenômenos e práticas sociais mais complexas na vida pública, privada e profissional devido à expansão tecnológica; b) há um embate entre duas vozes autorais (a voz governamental e a voz acadêmica) manifestadas pela *vontade enunciativa* e *não álibi* dos locutores ao dar o tom valorativo aos multiletramentos; c) o conteúdo temático relacionado à multimodalidade, diversidade cultural e *design* é valorado dentro das competências e habilidades do componente Língua Portuguesa; d) a estrutura do

texto envolve uma dimensão conceitual, procedimental e atitudinal que se relacionam com os componentes da abordagem do NLG; e e) as escolhas estilísticas ligadas aos processos cognitivos (verbos) das habilidades do componente LP se relacionam com os processos de conhecimento do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos. Assim, por meio desse estudo, vimos que o componente Língua Portuguesa do Ensino Médio dialoga com os princípios da pedagogia dos multiletramentos, de modo a trazer novas interpretações de ordem contextual, lexical e metodológica.

**Palavras-chave:** Componente Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Pedagogia dos multiletramentos. Arquitetônica bakhtiniana.

## ABSTRACT

The main objective of this work is to investigate the relationship between pedagogy of multiliteracies (New London Group-NLG, 1996) and the Portuguese Language curricular component of the National Curricular Common Base (BNCC) of High School, from the architecture of the Bakhtinian Circle. To do so, we rely mainly on Bakhtin's (2011, 2017, 2018) philosophical thinking about his architecture to develop our theoretical and methodological basis, from the categories of time-space, authorship, axiology, form, content and style. In order to analyze the relationship of the BNCC texts and the manifesto of the pedagogy of multiliteracies, we built the architecture of the Portuguese Language component of the BNCC (BRASIL, 2017). In theoretical terms, in addition to the pedagogy of multiliteracies itself (1996), we rely on Cope and Kalantzis (2009). In methodological terms, we conducted an exploratory-descriptive, qualitative-interpretative research. We adopted technical procedures based on documents and bibliography, based on the dialogical analysis of the discourse. Throughout the analytical path, we established a relationship between the didactic-philosophical approach to pedagogy of multiliteracies - with regard to the three guiding axes *what*, *why* and *how* - and the Portuguese Language curricular component of BNCC that deals with the fields of practice, language practices, competences and skills. The analytical procedures followed the following order: 1. description and analysis of the production context of BNCC, based on the time-space category; 2. identification of the author's voices and agents participating in the creation of the Portuguese Language component of the BNCC, based on the evaluative positions present in the concrete statements of the Base and the other versions that preceded the final version; 3. analysis of the linguistic-discursive materiality of the utterances of the Portuguese Language component of the BNCC and its articulation with the National Curriculum Parameters. As for the results, we realized that these strongly point to a close relationship between the Portuguese Language component and the pedagogy of multiliteracies. Regarding the architectural categories, we conclude that a) BNCC is immersed in a neoliberal space-time, in which new phenomena and more complex social practices occur in public, private and professional life due to technological expansion; b) there is a clash between two authorial voices (the governmental voice and the academic voice) manifested by the enunciative will and not alibi of the announcers when giving the valuing tone to the multi-literacies; c) thematic content related to multimodality, cultural diversity and design is valued within the competencies and skills of the Portuguese Language component; d) the text structure involves a conceptual, procedural and attitudinal

dimension that are related to the components of the NLG approach; and e) the stylistic choices related to the cognitive processes (verbs) of the skills of the LP component are related to the knowledge processes of the “how” axis of the pedagogy of multiliteracies. Thus, through this study, we saw that the Portuguese Language component of High School dialogues with the principles of pedagogy of multiliteracies, in order to bring new interpretations of a contextual, lexical and methodological order.

**Keywords:** Portuguese Language Component. National Curricular Common Base. Pedagogy of multiliteracies. Bakhtinian architecture

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>MULTILETRAMENTOS EM DUAS VERSÕES: DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE NOVA LONDRES À DIRETRIZ CURRICULAR DO BRASIL .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>A pedagogia dos multiletramentos: novas (re)leituras.....</b>	<b>25</b>
2.1.1	O design: eixo estruturador da pedagogia dos multiletramentos.....	30
2.1.2	Os quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos.....	35
<b>2.2</b>	<b>Os multiletramentos em documentos curriculares oficiais no Brasil.....</b>	<b>42</b>
<b>3</b>	<b>A ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA EM UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1</b>	<b>Arquitetônica bakhtiniana: premissas teóricas.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>A construção arquitetônica: pressupostos teóricos-metodológicos.....</b>	<b>58</b>
3.2.1	O cronotopo: categoria tempo-espaço.....	61
3.2.2	Categorias de autoria e axiologia.....	66
3.2.3	Gênero do discurso: categorias de forma, conteúdo e estilo.....	70
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>O <i>corpus</i>.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2</b>	<b>A Base Nacional Comum Curricular: o detalhamento do <i>corpus</i>.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos de análise .....</b>	<b>83</b>
<b>4.4</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>87</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1</b>	<b>Situação de produção da BNCC e da pedagogia dos multiletramentos: entre textos e contextos.....</b>	<b>89</b>
<b>5.2</b>	<b>Espaço-tempo plural: circulação e recepção da BNCC.....</b>	<b>98</b>
<b>5.3</b>	<b>Locutores e interlocutores na atividade autoral e valorativa.....</b>	<b>104</b>
<b>5.4</b>	<b>Componente LP e manifesto da pedagogia dos multiletramentos: relações textuais .....</b>	<b>122</b>
5.4.1	Forma composicional na construção de sentidos no componente LP.....	123
5.4.2	Conteúdo temático na construção de sentidos no componente LP.....	127
5.4.3	Estilo na construção de sentidos no componente LP.....	132
<b>5.5</b>	<b>O sentido construído na arquitetura do componente LP da BNCC.....</b>	<b>141</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO A – ASSINATURA DOS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA PRIMEIRA VERSÃO DA BNCC.....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO B – ASSINATURA DOS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA SEGUNDA VERSÃO DA BNCC.....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

À medida que a tecnologia se desenvolveu e ampliou as possibilidades de comunicação e interação entre as pessoas em diferentes contextos, surgiu uma nova necessidade de responder adequadamente a essas novas práticas. Por isso, em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores, automeados *The New London Group* ou Grupo de Nova Londres (doravante, NLG), composto por dez autores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido reuniram-se na cidade de Nova Londres, localizada nos Estados Unidos para discutir aspectos relacionados ao futuro que se projetava numa sociedade em expansão tecnológica e cultural, resultando, dois anos depois, na publicação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (NLG, 1996). Nesse manifesto, o NLG se propõe a tratar de uma nova abordagem sobre os letramentos, os multiletramentos<sup>1</sup>, que levasse em conta uma pedagogia que se preocupasse com as novas práticas de letramento à época.

Os multiletramentos abordam tanto aspectos relacionados com a multiplicidade e integração dos modos de construir sentidos, como a diversidade local e a conectividade global a fim de responder às novas exigências profissionais, cívicas e pessoais (NLG, 1996) e, por isso, exigem uma pedagogia comprometida com a aprendizagem dinâmica da linguagem em que a diversidade linguística e cultural associada ao desenvolvimento das tecnologias da comunicação assume um lugar de destaque para a construção de novos textos e novas práticas de linguagem. Isso deixava claro que o letramento dito tradicional não dava conta das transformações sociais, sobretudo tecnológicas. Assim, os multiletramentos se faziam necessários.

Desde 1996, com a publicação do manifesto pelo NLG, os multiletramentos ganharam espaços significativos em pesquisas internacionais e nacionais. Autores como Cope e Kalantzis (2009, 2010, 2011), Rojo (2008, 2010, 2013) Barbosa (2010, 2018), Rojo e Barbosa (2015) e Pinheiro (2016, 2017, 2018), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) dentre outros, expandiram esse conhecimento, sobretudo, na área de Linguística Aplicada “que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Desse modo, a Linguística Aplicada abraça a nossa proposta de pesquisa, por se configurar como um campo que pretende, nesse caso, falar tanto aos gestores

---

<sup>1</sup> Numa rápida conceitualização, o prefixo “multi” direciona o entendimento para dois tipos de multiplicidade das práticas de letramento: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos; e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural (ROJO; MOURA, 2012).

como aos professores sobre um documento de orientação curricular que orienta o trabalho docente de modo complexo, no qual são encontrados indícios de uma pedagogia que podem ajudar muitos professores a fomentar práticas multiletradas em sala de aula.

A necessidade de uma abordagem pedagógica que desse conta das mudanças sociais relativas ao letramento veio ao encontro das necessidades educacionais, considerando a escola como principal agência de letramento responsável para preparar o aluno para lidar com as novas práticas sociais. Desde então, Cope e Kalantzis (2009, 2010, 2011), membros do NLG e principais divulgadores dessa pedagogia, expandiram pesquisas sobre essa abordagem pedagógica a ponto de influenciar a construção de currículos de instituições formais de ensino como os programas de ensino da Universidade de Witwatersrand na África do Sul, Universidade do Egeu, na Grécia e Universidade de Ciências na Malásia (COPE; KALANTZIS, 2009), atravessando fronteiras culturais e geográficas diferentes do contexto em que a pedagogia dos multiletramentos foi construída.

A pedagogia dos multiletramentos, proposta inicialmente por um grupo de pesquisadores do letramento, é uma abordagem que tem se disseminado nas pesquisas em âmbito nacional e ganhado visibilidade com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) que preconiza as práticas de multiletramentos. Esse documento oficial visa orientar a elaboração dos currículos escolares ao definir as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Dentro do componente Língua Portuguesa, essas aprendizagens envolvem competências, habilidades, práticas e campos de atuação (BRASIL, 2017).

Quanto às práticas de linguagem que merecem destaque no componente Língua Portuguesa na BNCC, estão os multiletramentos, os quais são encontrados de forma explícita e com muita ênfase. Assim, o documento explicita que, “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os *multiletramentos*” (BRASIL, 2017, p. 498, grifo nosso). O documento ainda afirma que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está a Língua Portuguesa, procura “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e *multiletramentos*” (BRASIL, 2017, p. 506, grifo nosso) e que é necessário “considerar a cultura digital, os *multiletramentos* [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 487, grifo nosso). A partir dessas afirmações, surgiu a inquietação de, para além das práticas de multiletramentos, investigar a pedagogia dos multiletramentos dentro do componente Língua



Portuguesa e quais caminhos analíticos poderíamos traçar para que essa investigação fosse possível.

O diálogo entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente Língua Portuguesa da BNCC nos direciona a analisar como a proposta do NLG, divulgada há mais de 20 anos, em contextos internacionais de profundas mudanças nas vidas profissional, cívica e pessoal, se relaciona com o documento oficial educacional brasileiro construído em meio a novos fenômenos e práticas sociais ainda mais complexas.

Partindo dessas reflexões, percebemos que a trajetória histórica dos multiletramentos, que inicia em um “período de triunfalismo geopolítico e ideológico ocidental e de expansão tecnológica/econômica americana” (LUKE, 2018, p. 75, tradução livre<sup>2</sup>) marcado pelo crescimento tecnológico e sua relação com a diversidade linguística e cultural dentro das escolas dos Estados Unidos, atravessa um documento curricular educacional brasileiro, em 2018, num período em que as políticas neoliberais ameaçam as instituições públicas de ensino e as conquistas sociais frutos de muitas lutas (GERHARDT e AMORIN, 2019) e o crescimento tecnológico ganha proporções ainda maiores, embora não seja acessível a todos os alunos em sua diversidade no contexto brasileiro.

Essas nuances do contexto sócio-histórico nos colocam frente ao primeiro aspecto a ser investigado, o **tempo-espaço**<sup>3</sup> em que emerge os multiletramentos e, conseqüentemente, a pedagogia dos multiletramentos e as implicações desta para o documento da BNCC. Isso nos faz resgatar um questionamento muito pertinente para nossa pesquisa: em se tratando da pedagogia dos multiletramentos, “essas generalizações ainda fazem sentido?” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166), ou seja, essa diversidade linguística e cultural nos Estados Unidos ligada ao crescimento tecnológico que os alunos precisavam lidar dentro do mundo do trabalho, da vida pessoal e da vida pública é uma realidade que os alunos da nossa sociedade brasileira precisam enfrentar? Esse questionamento feito pelos pesquisadores do NLG após uma década da publicação do manifesto tem uma maior relevância se problematizado após duas décadas. Desse modo, essa pedagogia construída em um tempo-espaço referente aos anos de 1990, em contexto internacional de países que falam a língua inglesa, parece ser reconfigurada para outro tempo-espaço ocorrido após a metade da década de 2010 em contexto nacional brasileiro.

---

<sup>2</sup> A partir de agora, todas as traduções que forem referendadas serão livres.

<sup>3</sup> Os termos nessa seção, em negrito, destacam e problematizam as categorias da arquitetônica bakhtiniana que pretendemos utilizar para análise da BNCC.

Nesse ínterim, surge a necessidade de analisar o componente Língua Portuguesa da BNCC a partir da **axiologia**, aspectos valorativos, e da **autoria**, múltiplas vozes sociais que atravessam esse documento. Isso nos direciona a olhar a BNCC para reconhecer quais valores estão presentes nesse documento e se esses representam os mesmos valores defendidos pelo NLG, bem como identificar e analisar como os locutores vão tecendo esse documento a partir de suas escolhas éticas e da resposta ativa dos seus interlocutores presumidos. Desse modo, é preciso ler as entrelinhas desse documento de modo a identificar as múltiplas vozes que atravessam a Base e seus posicionamentos valorativos.

Esse trabalho de autoria e o posicionamento axiológico dos autores dão o acabamento à obra por meio da **forma**, do **conteúdo** e do **estilo**, as quais são as categorias utilizadas para investigar a materialidade linguístico-discursiva do texto do componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio que é emoldurado pelo gênero que, ora nomeamos de diretriz curricular. A forma composicional implica na estrutura organizacional do documento, o conteúdo temático é orientado pelos valores axiológicos e o estilo é fruto das escolhas linguísticas dos locutores da BNCC.

Em alguns enunciados da Base, já podemos perceber traços linguísticos que apontam para a pedagogia dos multiletramentos. Em uma nota de rodapé na BNCC, o conceito de práticas de multiletramentos se revela como “as práticas de leitura e produção de textos que são construídas a partir de diferentes linguagens ou semioses [...] na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (BRASIL, 2017, p. 487). Ainda no documento, o texto menciona um termo muito característico da pedagogia dos multiletramentos, o *designer*, e explica que este pode ser definido como “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, 2017, p. 70). Embora essas definições sejam insuficientes para dar conta da pedagogia dos multiletramentos no componente Língua Portuguesa do Ensino Médio, já se mostram alinhadas com o posicionamento dos redatores em optar por inserir termos tão próprios da pedagogia em questão.

As relações que buscamos estabelecer entre o manifesto da pedagogia dos multiletramentos e o componente Língua Portuguesa precisam evidenciar os valores que apontem quais são os propósitos da inserção dessa abordagem dos multiletramentos em um documento orientador das aprendizagens. Luke (2018), um dos membros do NLG que foi entrevistado por Antero Garcia e Robyn Seglem, teme que os multiletramentos se transformem em “habilidades e competências: como um novo formalismo focado na aquisição

de habilidades, na identificação de características textuais e na aquisição, produção e reprodução de convenções” (LUKE, 2018, p. 76). Durante a entrevista, Luke (2018) ainda adverte que a entrada dos multiletramentos para o currículo australiano assumiu três formas de colonização. A primeira refere-se à incorporação dos multiletramentos na lógica do capital neoliberal “redefinidas como habilidades ou ferramentas de trabalho necessárias para a nova economia” (*Ibid*, 2018, p. 75); a segunda diz respeito à redefinição dos multiletramentos como um “domínio mensurável do currículo para a avaliação padronizada” (*Ibid*, 2018, p. 75); e a terceira trata dos multiletramentos como um objeto mercadológico oferecido pelas editoras.

Diante dos propósitos que podem estar por trás de um documento construído dentro de uma agenda neoliberal e que tem indícios da pedagogia dos multiletramentos, é fundamental investigar as relações que essa pedagogia estabelece com a BNCC e, para isso, utilizaremos a arquitetura bakhtiniana para elucidar questões que envolvam tanto os aspectos extralinguísticos (enunciação) como os linguísticos (enunciados), a partir de uma perspectiva metodológica. Pesquisas envolvendo arquitetura bakhtiniana ainda são muito embrionárias e isso significa que temos um desafio não apenas teórico e metodológico, mas principalmente epistemológico. Por isso ancoramos essa pesquisa dentro da Linguística Aplicada que tem se tornado cada vez mais “indisciplinar [...] principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Assim situamos nossa pesquisa para além dos procedimentos já determinados historicamente, visando uma nova possibilidade de investigar um documento normativo.

Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente de Língua Portuguesa da BNCC do ensino médio a partir da arquitetura bakhtiniana. Quanto aos objetivos específicos, esse trabalho visa I. Descrever o tempo-espaço de construção da BNCC do Ensino Médio e da pedagogia dos multiletramentos a partir da categoria da arquitetura bakhtiniana de tempo-espaço; II. Identificar as vozes autorais e os posicionamentos valorativos que evidenciam a pedagogia dos multiletramentos dentro do componente Língua Portuguesa da BNCC do ensino Médio à luz das categorias de autoria e axiologia; e III. Investigar os eixos “por que”, “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos no componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio à luz das categorias linguísticas da arquitetura bakhtiniana de forma composicional, conteúdo temático e estilo de gênero.

Para isso, dividimos o desenvolvimento dessa dissertação em cinco seções. Na segunda seção, discorreremos sobre aspectos conceituais da pedagogia dos multiletramentos e sua trajetória histórica desde 1996 nos Estados Unidos até a chegada dessa abordagem no

documento oficial brasileiro em 2017. Na terceira seção, propusemo-nos a apresentar a arquitetônica bakhtiniana como uma perspectiva teórico-metodológica, focalizando as categorias de tempo-espaço, autoria, axiologia, forma, conteúdo e estilo. Na quarta seção, explicamos o percurso metodológico dessa pesquisa, com ênfase para o *corpus* situado no componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio. Na quinta seção, analisamos o componente Língua Portuguesa à luz da arquitetônica bakhtiniana.

O desenvolvimento dessa pesquisa é fruto das minhas inquietações pessoais que nasceram após a homologação da BNCC do Ensino Médio, no final de 2018 ocasionando uma corrida desenfreada para entender e aplicar o documento nas escolas. Assim, eu, enquanto coordenadora pedagógica de uma escola pública de Ensino Médio, falo de um lugar onde as demandas referentes à formação de professores para o cumprimento da BNCC recaem também sobre mim, já que a formação continuada do professor precisa iniciar na própria escola, sendo o coordenador pedagógico o profissional incluído nesse processo de formação. Desse modo, o coordenador escolar precisa se reconhecer dentro desse processo, como um profissional que tem a possibilidade de direcionar ações que colaborem com uma prática pedagógica reflexiva e com a construção de um projeto político pedagógico que dialogue com as necessidades locais e com as realidades globais em que as juventudes estão inseridas.

Assim, as primeiras leituras que fiz sobre a BNCC provocaram inquietações diante de alguns termos que ainda não eram conhecidos por mim, por exemplo, *multiletramentos*, *designer*. Pesquisas e/ou estudos que tratassem desses termos ainda não haviam chegado à minha escola. Isso reflete uma preocupação e uma necessidade de estreitar ainda mais os laços entre a escola e a universidade, sobre o qual Pinheiro afirma que “é preciso saber o quanto desse conhecimento produzido pela academia, de fato, dialoga com os atores sociais que deveriam ser diretamente envolvidos e afetados, isto é, gestores e, sobretudo, professores e alunos da educação básica” (PINHEIRO, 2018, p. 3). Nesse sentido, percebi que o documento BNCC trazia um conjunto de orientações alheias tanto às formações que os professores participavam como às práticas adotadas por esses mesmos professores de Língua Portuguesa da escola onde atuo como coordenadora.

Após o ingresso no mestrado, essa preocupação de construir o diálogo do conhecimento produzido pela academia com a prática dos professores se intensificou durante a disciplina de Tecnologia e Multiletramentos do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE), ocasião em que tomei conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. Além disso, minha participação no grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) do mesmo programa permitiu que eu

ampliasse meus conhecimentos sobre a pedagogia dos multiletramentos e, assim, lançasse um olhar analítico sobre a BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio, de modo a perceber relações desta com a pedagogia dos multiletramentos que, desde então, tem sido o foco das investigações.

Diante dessa exposição, questionamos como pela arquitetônica bakhtiniana é possível perceber a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio. Esse questionamento revela a singularidade de uma pesquisa que utiliza a arquitetônica bakhtiniana como uma lupa que permitirá uma releitura do componente Língua Portuguesa e sua relação com a abordagem do NLG. Para isso, seguiremos para os aspectos teóricos que tratam da abordagem dos multiletramentos e, em seguida, da arquitetônica bakhtiniana, como forma de aprofundar nosso conhecimento para posterior relação com o componente Língua Portuguesa da BNCC.

## **2 MULTILETRAMENTOS EM DUAS VERSÕES: DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE NOVA LONDRES À DIRETIZ CURRICULAR DO BRASIL**

Antes de apontar para o conceito de multiletramentos e seus desdobramentos teóricos, começamos essa seção tecendo um breve comentário sobre as décadas de 80 e 70, período que antecede o surgimento do termo multiletramentos ocorrido na década de 90. Fazemos isso para explicar que os multiletramentos são frutos de uma nova percepção em torno de letramento que vinham ganhando uma nova dimensão, tanto pelas pesquisas de Street (1984), considerado um dos precursores desses estudos iniciais sobre o letramento numa perspectiva social, como pelos estudos de Freire (1987), iniciados na década de 1970, que tiveram influência decisiva nos estudos do letramento no Brasil.

A década de 80 é marcada pela construção de um campo de pesquisa sobre as múltiplas facetas da escrita. Pelas pesquisas de Brian Street vinculadas ao letramento se deu o início ao movimento denominado *New Literacies Studies*<sup>4</sup> ou Novos Estudos do Letramento (doravante NLS) que se consolidou na década seguinte. Esse movimento abrange o letramento com um enfoque diferenciado das antigas abordagens tradicionais da escrita que apontavam para uma língua nacional única concebida como um conjunto de regras estáticas que nada tinham a ver com as demandas sociais. Essa mudança no foco das pesquisas sobre letramentos

---

<sup>4</sup> A obra *Literacies in Theory and Practice* (1984), por Brian Street, é considerada a obra seminal dos New Literacy Studies ou Novos Estudos do Letramento, no entanto esse termo foi cunhado por Gee (1991) e está relacionado à ‘virada social’ (GEE, 2000), também conhecida como ‘virada sociocultural’ (LANKSHEAR, 1999).

implica reconhecer uma multiplicidade de práticas letradas em vez de um único letramento, considerando as novas demandas sociais emergentes.

No Brasil, a década de 1980, época da redemocratização do país e das contribuições iniciais das ciências linguísticas dentro do ensino (SOARES, 2004), marca um período de pesquisas sobre alfabetização e letramento numa perspectiva social. Assim, é na década de 1980

que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno [...] tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem (SOARES, 2004, p. 6).

A década de 1980 se caracteriza como uma ruptura entre o letramento dito tradicional e o letramento como prática social, no entanto, se voltarmos mais uma década, nos deparamos com outra concepção de alfabetização que muito diz sobre os letramentos que ora estudamos. Essa concepção trata dos escritos de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro.

Pedimos licença para retrocedermos historicamente aos escritos de Paulo Freire por concordarmos com Baltar e Bezerra (2014) ao afirmar que, não citar o legado teórico de Paulo Freire nos trabalhos acadêmicos acerca do letramento se configura como uma tentativa de apagamento da relevância do pensamento freireano. Isso indica que o pensamento de Paulo Freire encontra similaridades com os NLS. Segundo Freire (2014), “o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade (FREIRE, 2014, p. 164). Essa concepção de alfabetização se aproxima do conceito de letramento proposto por Street (1984) na medida em que Freire concebe uma leitura associada ao contexto cultural e social. Dessa forma, o ser humano precisa relacionar a leitura decodificada com a realidade a sua volta de modo a apropriar-se das práticas sociais de leitura e escrita que o torne livre do poder que o oprime.

Esse movimento de retroceder, a começar pelo surgimento do termo letramento (1980) até chegar ao conceito de alfabetização proposto por Freire (1970/1987) na obra *Pedagogia do Oprimido*, nos arriscamos a afirmar que estamos construindo um *link* na história que permite afirmar que, sendo a abordagem dos multiletramentos fruto dos NLS, seria também um reflexo do pensamento freireano. Atestamos isso pelas citações no manifesto da pedagogia dos multiletramentos que se referem a Paulo Freire.

Esse retrocesso histórico sobre o letramento nos permite perceber que as discussões nascem a partir dos contextos sociais e, à medida que essa realidade social muda, muda também a carga semântica para responder às novas demandas. Em Paulo Freire, o campo semântico sobre alfabetização (por exemplo, oprimido/opressor) encontra ancoragem no cenário da ditadura militar, período em que nascem os primeiros escritos de Freire. Já os NLS, o campo semântico relaciona-se com as novas demandas impostas pela transformação tecnológica e industrial que implicavam na forma de nos comunicar, de construir sentido diante das atividades do nosso cotidiano em que usamos a escrita.

Tal exemplo de atividade de letramento nos é facilmente recuperado quando pensamos em uma ida ao supermercado. Para este evento, escrevemos uma lista dos produtos, lemos e comparamos rótulos, preços, data de validade (KLEIMAN, 1995). Este exemplo simples do supermercado ilustrava que já não cabia mais reduzir o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que nada tivessem a ver com as culturas locais e com as identidades dos povos. Diante de tal constatação, na perspectiva dos NLS, o letramento passa a ser compreendido em termos de práticas concretas e sociais, enquanto produtos da cultura, da história e dos discursos (STREET, 2014), portanto, letramentos no plural.

Levando em consideração que os NLS contribuíram para a ampliação das discussões sobre a escrita do ponto de vista teórico e prático, surgem outras abordagens e um novo campo semântico que vão ressignificar o uso da escrita diante dos novos contextos. Assim, diante da ascensão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) que permitem que o texto seja constituído por diferentes modalidades dentro de uma variedade de contextos culturais interconectados, surgem os multiletramentos e sua pedagogia que, assim como a pedagogia freireana, têm como foco a mudança social por meio das diferentes formas de ler, escrever e agir no mundo.

O conceito de multiletramentos aponta para dois sentidos de multiplicidade: os modos de construção de significado dada a diversidade linguística em que a tecnologia tem um papel importante, e as culturas locais e globais cada vez mais interligadas (NLG, 1996). Esse conceito inicial nasce em um contexto marcado por grandes mudanças econômicas e tecnológicas ocorridas nos Estados Unidos, berço da abordagem dos multiletramentos.

Essa abordagem pedagógica de Nova Londres está relacionada às mudanças que emergiam na sociedade à época. Segundo o NLG (1996), essas mudanças relacionam-se com as linguagens necessárias para construir significado em três domínios da nossa existência que são os contextos da vida do trabalho, da vida cidadã e da vida privada onde atuam os sujeitos. Nesse sentido, o ponto de partida dos multiletramentos é a mudança social necessária ao

futuro da vida humana relacionado aos aspectos da vida profissional, da vida pública e da vida pessoal.

Essa mudança vislumbrava o presente e o futuro dos jovens em meio às novas possibilidades de uso da linguagem em contextos públicos, pessoais e profissionais da cultura local em conexão com a cultura global. Diante disso, o NLG (1996) propôs uma pedagogia que apontava o que e como os alunos deveriam aprender na escola, principal agência responsável pela formação dos alunos para o exercício das novas práticas contemporâneas, considerando suas identidades cada vez mais *desterritorializadas* (SCHEIFER, 2013), ou seja, identidades marcadas por outras culturas não apenas locais, mas, globais.

Devido à proporção que essa pedagogia tomou, não demorou muito para que esta fosse aceita pelas instituições formais e, ainda na mesma década, começasse a fazer parte dos currículos das universidades da África do Sul, Grécia e Malásia (COPE; KALANTZIS, 2009). A adesão à pedagogia dos multiletramentos pelas instituições de ensino de outros países se deu porque essa pedagogia dialogava com demandas sociais que não se restringiam apenas à cidade de Nova Londres. As transformações sociais que alteravam as vidas cidadãos, profissionais e pessoais já faziam parte da conjuntura de outros países. Tais mudanças foram o pontapé inicial para o despertar de uma pedagogia que preparasse os jovens para a construção de seus futuros sociais.

A partir dessa breve contextualização histórica dos multiletramentos, seguiremos, então, para o entendimento da conjuntura social da década de 1990 que motivou o surgimento dessa pedagogia.

## **2.1 A pedagogia dos multiletramentos: novas (re)leituras**

Para o NLG, toda e qualquer teoria da pedagogia deve ser baseada em visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e, especificamente, dentro das salas de aula, bem como sobre a natureza do ensino e da aprendizagem. Por isso, o NLG compreende a mente, sociedade e aprendizado a partir da suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Para os pesquisadores do Grupo, o conhecimento humano é incorporado em contextos sociais, culturais e materiais e seu desenvolvimento é parte integrante de interações colaborativas entre sujeitos portadores de diferentes habilidades, oriundos de contextos diferentes e reunidos numa mesma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de um domínio específico (histórica e socialmente constituído) do conhecimento (NLG, 1996). Desse modo, é preciso pensar a pedagogia dos multiletramentos



dentro de um contexto social e cultural em que o NLG, idealizadores dessa pedagogia, estavam inseridos.

Rojo e Moura (2012) apontam que a maioria dos membros que compõem o NLG<sup>5</sup> é proveniente de países marcados por conflitos culturais expressos em lutas de gangues, massacres de rua, perseguições e intolerâncias e, por isso, o NLG defendia que a escola deveria tomar a seu cargo questões que tratassem de violência social visando à expectativa de um futuro melhor para as juventudes. Esses conflitos associados às mudanças motivaram o Grupo a propor uma pedagogia que levasse em conta não somente os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea devido às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mas também a grande variedade de culturas já existentes nas salas de aula que tornavam as relações conflituosas devido à intolerância existente na convivência com a diversidade cultural.

Partindo desse contexto, o NLG apresenta a pedagogia dos multiletramentos como uma proposta de ensino e aprendizagem com o potencial de proporcionar condições de aprendizagem que favoreçam uma participação plena e equânime na sociedade. Isso nos traz de volta ao pensamento freireano, defensor de uma educação libertadora e transformadora da realidade social, nos fazendo enxergar interfaces entre a pedagogia proposta pelo NLG e a pedagogia de Paulo Freire.

Corroborando essa afirmação, o próprio Brian Street<sup>6</sup> (2009) afirmou em uma entrevista a Carvalho e Marinho que sua proposta de letramento encontra muita similaridade na concepção de alfabetização apontada por Paulo Freire. Além disso, a obra seminal da pedagogia dos multiletramentos traz Paulo Freire para as discussões acerca dos discursos sobre poder, libertação e diversidade (NLG, 1996).

Embora a pedagogia do NLG dialogue com a pedagogia de Paulo Freire, isso não se configura, necessariamente, como uma relação de dependência, de pertencimento. O que se vê na pedagogia freireana é um processo de alfabetização vinculado a uma “educação libertadora, problematizadora [...] para enfim ocorrer uma transformação social” (FREIRE, 1987, p. 68), enquanto que na pedagogia dos multiletramentos vemos uma abordagem que se preocupa com os futuros sociais dos alunos inseridos em contextos de desigualdade social (NLG, 1996). Isso mostra que, talvez, o NLG esteja dizendo mais do mesmo, ou seja,

---

<sup>5</sup> Os dez autores que compõem o NLG são Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels dos Estados Unidos; Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Lucas e Martin Nakata da Austrália; Norman Fairclough e Gunther Kress da Grã-Bretanha.

<sup>6</sup> Brian Street foi um dos membros do *New London Group*. Esse grupo era composto por dez estudiosos que, juntos, inauguraram a pedagogia dos multiletramentos.

replicando aquilo que Paulo Freire já dizia, porém acrescentando elementos que dialogam com o seu tempo. Vejam só, acabamos de falar em interfaces que podem ser ampliadas em outros estudos.

A pedagogia dos multiletramentos considera a escola como uma instância social em que as interações entre uma diversidade de pessoas podem ser harmoniosas e veiculadas por diferentes canais de comunicação. Para o NLG, fazemos o uso de diferentes linguagens para nos comunicar em uma sociedade que atravessava um período de intensas mudanças em três domínios: a vida profissional, a vida pública e a vida privada. A constatação de mudanças nestes três domínios levou o NLG a estabelecer o primeiro eixo norteador da pedagogia que estava propondo, o “por que” (why) (COPE; KALANTZIS, 2009).

Para explicarmos este eixo, devemos voltar ao final da década de 80 e início da década de 90. Nesta época, as mudanças na vida profissional relacionavam-se com o final da Guerra Fria, a qual trouxe mudanças substanciais nas estruturas sociais e nas relações de trabalho. Nesse período, o capitalismo começa a assumir um espaço significativo na conjuntura social, influenciado pelo período pós-fordista que foi marcado pelas novas relações horizontais e mais flexíveis “nas quais os membros de uma organização se identificam com a visão, missão e valores corporativos” (NLG, 1996, p. 66). Este período fortaleceu o senso de coletividade das pessoas e trouxe uma nova linguagem que resulta das novas tecnologias.

A lógica da divisão do trabalho e da desqualificação é substituída pela lógica do novo perfil de trabalhador qualificado para assumir multitarefas, cujo repertório de habilidades está sempre se ampliando para fins de competição no mercado de trabalho cada vez mais exigente e tecnológico. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2009) afirmam que

Como convém à retórica pública sobre a economia do conhecimento, o capital humano é agora apresentado como a chave para ter uma “vantagem competitiva”, sejam as habilidades e conhecimentos de um indivíduo em busca de emprego, o agregado de capital humano em uma empresa ou a competitividade internacional de uma força de trabalho regional ou nacional na economia mundial (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 169).

A partir da citação, observamos que as habilidades que se esperam do trabalhador na sociedade contemporânea favorecem a competitividade. Essa lógica do trabalho releva que as práticas da competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal – podem, em última instância, transformar a educação em *commodities* (PINHEIRO, 2016, p.528). Por isso, o NLG defendia que a escola deveria tomar a seu cargo o compromisso com

a formação do sujeito capaz de dialogar, negociar e assumir posicionamentos críticos para interagir em uma sociedade digital, globalizada e multifacetada.

Atrelada às mudanças do trabalho, muda também a vida pública. Devido à nova lógica do mercado capitalista, as privatizações e o consumismo são uma parte cada vez mais constituinte dessa sociedade e, atrelado a isso, surge um maior interesse das pessoas em discutir os problemas sociais, em engajar-se nas discussões políticas, evidenciando a dicotomia entre o capitalismo e o comunismo. Dentro dessa nova lógica, a diversidade linguística e cultural se torna mais evidente, instalando na sociedade uma crise nas interações marcadas pelos diferentes dialetos, discursos culturais e variações linguísticas (NLG, 1996).

A diversidade local e a conexão global não significam, simplesmente, que não pode haver padrão; eles também significam que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classes; variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos híbridos interculturais; a troca de código geralmente encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais (NLG, 1996, p. 8).

Devido a essas transformações cívicas, a escola se encontrava diante do desafio de promover um ensino em meio às diversidades culturais e linguísticas que perpassavam pelas relações entre os alunos. Esse pluralismo cívico, advindo também dos processos migratórios e da difusão das tecnologias, precisava ser considerado pela escola como forma de romper com as culturas e padrões linguísticos hierarquizados, abrindo espaços para culturas e dialetos até então marginalizados. Além disso, Kalantzis, Bill e Pinheiro (2020) afirmam que as escolas ainda precisam lidar com a crise de recursos para a educação que pode comprometer a aprendizagem dos alunos em diversos ambientes desprovidos de recursos educacionais básicos.

Apesar da escassez de recursos e demais desafios, a escola é um espaço propício para a continuação do diálogo pautado na diversidade de linguagem e cultura na formação dos jovens para o pluralismo cívico que, segundo Rojo (2013, p.17), pode “provocar a coesão-pela-diversidade, comprometer-se com o papel cívico e ético das pessoas, o que, certamente envolve letramentos críticos”. Essa nova dimensão da cidadania que nasce com o pluralismo cívico altera os espaços da cidadania, trazendo mudanças nas relações sociais. Deixa de existir uma cultura central e vertical para dar espaço a uma cultura horizontal e difusa na qual as diferenças são a mola mestra para a construção de uma sociedade em que as pessoas tenham a oportunidade de expandir seus repertórios culturais e linguísticos e que tenham acesso a uma

gama mais ampla de recursos culturais e institucionais (COPE; KALANTZIS, 2009). Dessa forma, não resta dúvida de que essas novas relações sociais vêm de encontro aos conflitos identitários, uma vez que favorece a valorização de culturas marginalizadas.

Junto às mudanças cívicas, surgem também as mudanças na vida privada (NLG, 1996). As novas relações marcadas pela diversidade implicam diretamente nas identidades das pessoas. Essas mudanças questionam as identidades hierárquicas e influenciam os jovens a inserir-se em grupos que se identificam. Com isso, os discursos que eram reprimidos e que ficavam nas memórias individuais, agora passam a ser de domínio. Assim, temas polêmicos que envolviam a sexualidade, abuso infantil, violência sexual, entre outros, passam a figurar os espaços públicos, oportunizando quebra de tabus pelas pessoas e a difusão dessas questões por meio das mídias de modo a ter um alcance ainda maior (NLG, 1996). Logo, não se pode/deve mais conceber um aluno sem que haja um trabalho de reflexão sobre o novo sujeito que se forma dentro desse pluralismo cívico.

Quanto às novas práticas sociais por que perpassam as mudanças no mundo da vida privada, estas são marcadas pelas diferenças subculturais relacionadas ao gênero, à etnia, à origem e à orientação sexual. Os espaços privados foram invadidos pela cultura de mídia de massa, cultura global de mercadorias e redes de comunicação e informação (COPE; KALANTZIS, 2009). Quanto às dimensões da vida pública e privada numa sociedade hipermoderna, Rojo e Barbosa (2015) acrescentam que

não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em *selfies*, em fotos, em vídeos) (...). A audiência é uma espécie de capital social – relacionado com a capacidade do sujeito de conseguir certa aderência de se movimentar bem no seu meio social – e a única forma de acumulá-lo é agradecer, ser audiência dos outros (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 121 e 122).

O mundo da vida privada vem ganhando outros contornos devido ao ambiente midiático que reconfigura os comportamentos e os novos modos de ser e estar na sociedade. Outrora prevalecia o anonimato, o silenciamento de assuntos polêmicos, o tabu. Com a ascensão de uma sociedade baseada no conhecimento e na informação, essa privacidade é invadida pelos novos comportamentos emergentes possibilitados pelo acúmulo de informações, pela crescente interação entre as pessoas e pela facilidade de sermos autores e não coadjuvantes no palco das relações sociais.

Atrelado a isso, surgem também comportamentos que desafiam a ética moral, e colocam a escola, por exemplo, diante da tarefa de educar alunos para o respeito às diferenças

culturais, para a segurança digital, para o combate às *fake news*, dentre outras. Por isso, somos desafiados a construir nossos futuros sociais para responder adequadamente às demandas que surgem. Diante disso, o mundo do trabalho, da vida em cidadania e da vida privada exigem novos usos da linguagem associados a uma nova ética, uma nova mentalidade ligada às práticas mais participativas e colaborativas.

Essas transformações sociais percebidas na década de 1990 pelo NLG e ampliadas com o advento da *Web 2.0* na década de 2000 evidenciam a pedagogia dos multiletramentos como uma proposta que responde às novas formas de ensino e aprendizagem na contemporaneidade ao mesmo tempo em que extrapola o contexto escolar ao contemplar outros campos da vida social.

Quanto às transformações na escola brasileira decorrentes da democratização do acesso às camadas populares, Lima e De Grande (2013) defende que os multiletramentos se configuram de maneira particular para esta instituição de ensino. Assim,

além de novas práticas de letramento relacionadas à diversidade de semioses e mídias em que os textos contemporâneos circulam e além das relações com um mundo globalizado, as escolas brasileiras também precisam considerar os letramentos locais de um alunado diversificado (LIMA; DE GRANDE, 2013, p. 38 e 39).

Tais transformações apontam para a necessidade de um diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os novos modos de ensinar e aprender visando contemplar práticas emergentes na contemporaneidade. Questões como essa nos fazem pensar sobre as mudanças sociais em que vivemos atualmente, ano em que escrevemos essa dissertação, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19<sup>7</sup>. O quadro a seguir mostra algumas dessas mudanças.

### Quadro 1 – Mudanças na vida social em tempos de pandemia

(continua)

Mudanças na vida profissional	Mudanças na vida pública	Mudanças na vida privada
Professores das escolas de modalidade presencial passaram a direcionar suas aulas via tecnologia digital, exigindo destes	As práticas escolares que aconteciam dentro de um mesmo espaço físico público, agora ficaram restritas ao contexto domiciliar privado,	Os alunos com acesso às tecnologias digitais se encontraram diante da necessidade de seguir o calendário letivo das aulas em domicílio, aproximando ainda mais a vida

<sup>7</sup> Segundo a enciclopédia livre Wikipédia (2020b), a pandemia de COVID-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A doença foi identificada pela primeira vez em Wuhan, na província de Hubei, República Popular da China, em 1 de dezembro de 2019, mas o primeiro caso foi reportado em 31 de dezembro do mesmo ano. A pandemia de COVID-19 no Brasil teve início em 26 de fevereiro de 2020, após a confirmação de que um homem de 61 anos de São Paulo que retornou da Itália testou positivo para a SARS-CoV-2.

### Quadro 1 – Mudanças na vida social em tempos de pandemia

(conclusão)

Mudanças na vida profissional	Mudanças na vida pública	Mudanças na vida privada
profissionais uma habilidade didática a partir das novas práticas multiletradas ligadas à comunicação, interação, ensino e aprendizagem à distância.	reconfigurando as práticas coletivas e as relações sociais da maioria dos professores e alunos por meio das tecnologias digitais à distância. Desse modo, a vida pública avança e conquista novos espaços que eram, em sua maior parte, privado, antes do ensino remoto.	pública da vida privada. O fato de ligar a câmera para assistir à aula, permite que os espaços particulares sejam acessados, que os limites da vida privada sejam ultrapassados por outrem, expondo as condições de vida de muitos alunos. Nesse caso, podemos dizer que há mais que uma aproximação, há uma sobreposição da vida pública em relação à vida privada.

Fonte: elaborado pela autora.

Esse contexto evidencia que as mudanças na vida do trabalho, na vida pública e na vida privada reconfiguram as novas relações sociais, diante do cenário mundial completamente novo. Em decorrência disso, a organização de trabalho dos professores exige que estes conheçam algumas TDIC ou, pelo menos, que busquem por esse conhecimento, uma vez que os docentes do Brasil (e do mundo) se encontram com suas atividades didáticas no modelo de trabalho remoto<sup>8</sup>, cumprindo sua carga horária de trabalho a distância.

Mudanças sociais como essas que estamos vivenciando, nos fazem perceber que apesar dos esforços do NLG para que os jovens fossem protagonistas de seus futuros por meio da pedagogia dos multiletramentos e adquirissem novas habilidades para lidar com essas mudanças, sobretudo, tecnológicas, ainda estamos distantes desse futuro utópico em que os estudantes tenham condições equânimes para lidar com essas transformações. Embora Allan Luke (2018), membro do NLG, tenha afirmado em uma entrevista a Garcia e Seglem que as tecnologias digitais não eram o fator mais importante para a pedagogia dos multiletramentos, o que vemos nas pesquisas sobre multiletramentos é uma presença maciça das tecnologias digitais que nos fazem, tanto perceber que os multiletramentos e as tecnologias digitais parecem ter relações intrínsecas, como questionar se as práticas multiletradas são subordinadas a essas tecnologias. Se estas dependerem, como ficam os alunos que não possuem acesso às tecnologias digitais? A forma como didatizamos os multiletramentos não estariam acentuando ainda mais as desigualdades tão combatidas pela proposta do NLG?

<sup>8</sup> O trabalho remoto é toda prestação de serviços à distância. No Ceará, o trabalho remoto foi regulamentado pela Portaria Nº 0268/2020 que institui, em caráter emergencial e temporário, o regime especial de trabalho para os servidores e colaboradores da Secretaria da Educação, como medida para a mitigação dos riscos decorrentes da doença causada pelo novo coronavírus.

Deixamos esses questionamentos, por ora, no campo das reflexões para que possamos, posteriormente, trazer para nossas análises.

Encerramos por aqui as discussões sobre o “por que” (why) da pedagogia dos multiletramentos que tanto nos fizeram pensar sobre a emergente mudança social em que nasce e se prolifera essa pedagogia para adentrar no segundo eixo da pedagogia dos multiletramentos, o “o que” (what), que explicita o que os alunos precisam aprender para participar ativamente de um mundo em constante transformação.

### 2.1.1 O design: eixo estruturador da pedagogia dos multiletramentos

O segundo eixo norteador da pedagogia dos multiletramentos, “o que” (what), considera o que os estudantes precisam aprender, levando em conta à metáfora do *design* para tratar de uma aprendizagem mais criativa e dinâmica em que os estudantes sejam uma parte ativa nesse processo.

A primeira vez que nos deparamos com o termo *design* na pedagogia dos multiletramentos, sentimos um certo estranhamento. Essa palavra não estava dentro do nosso repertório de leituras em Linguística Aplicada e Educação. Em um primeiro momento, associávamos esse termo às palavras *desenho* e *arte*, pertencentes ao campo de trabalho de determinados profissionais. No entanto, depois de algumas leituras, conseguimos entender o sentido dessa metáfora dentro do segundo eixo norteador da pedagogia dos multiletramentos que apontavam para o que os alunos precisam aprender. Entendemos que o *design* representava o desenho artístico de cada aluno-autor em que suas marcas, identidades e culturas fossem o material utilizado para dar sentido àquele desenho. E assim, começamos a ampliar nosso conhecimento sobre o *design*.

Dentro da pedagogia dos multiletramentos, o *design* pode ser definido como um processo criativo e dinâmico de construção de significados dadas as convenções de sentido do mundo do trabalho, da vida privada e cívica pelos quais os sujeitos se tornam agentes de transformação de si, do outro e do meio. Por isso o *design* é o conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos (PINHEIRO, 2016).

O termo *design* é oriundo do mundo do trabalho e foi direcionado para as dimensões das vidas pública e privada. Na enciclopédia livre Wikipédia (2020a), o verbete é definido assim: “o *design* [...] ou projetismo é a idealização, criação, desenvolvimento, configuração, concepção, elaboração e especificação de produtos [...]. Essa é uma atividade estratégica, técnica e criativa”. Na mesma definição, encontramos exemplos de coisas em que

se podem utilizar o *design*, incluindo objetos, imagens, tipografia, livros e interfaces digitais de *software*, páginas da internet e disciplinas como economia, ecologia, entre outras. Embora o enfoque dessa definição seja o mundo do trabalho, percebemos que há um campo semântico muito associado ao *design* proposto pelo NLG. Esse campo semântico refere-se tanto ao processo de construção de um *design* numa perspectiva criativa defendida pelo NLG, por exemplo, elaboração/criação de um gênero textual/discursivo, como ao resultado dessa construção, por exemplo, o produto gênero textual/discursivo *booktube*.

O *design* é uma atividade criativa que passou a ser inserida nas vidas públicas e privadas “na tentativa de colocá-las também sob o escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos, tornando-as suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação” (PINHEIRO, 2017, p. 12). Prova disso são as grandes transformações ocorridas em nossas vidas públicas e privadas no contexto da pandemia que atualmente nos encontramos. É preciso ressignificar nossas relações, nosso formato de trabalhar, de pesquisar, de estar no mundo que agora exigem de nós novas construções de sentido a fim de lidarmos com as exigências que esse isolamento social impõe, não de forma passiva, mas, sobretudo, crítica e consciente.

Tratando do *design*, Flusser (2007, p.181) afirma que este termo possui dois sentidos. Segundo o autor,

em inglês a palavra design funciona como substantivo e verbo (circunstância que caracteriza muito bem o espírito da língua inglesa). Como substantivo significa entre outras coisas: ‘propósito’, ‘plano’, ‘intenção’, ‘meta’, ‘esquema maligno’, ‘conspiração’, ‘forma’, ‘estrutura básica’, e todos esses significados estão relacionados a ‘astúcia’ e a ‘fraude’. Na situação de verbo – *to design* – significa, entre outras coisas ‘tramar algo’, ‘simular’, ‘projetar’, ‘esquematar’, ‘configurar’, ‘proceder de modo estratégico’.

O sentido duplo do termo *design*, substantivo e verbo, apresenta significados relacionados à forma e aos processos, respectivamente. Traduzindo essa ideia para a pedagogia dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2011) afirmam que o design tem um duplo significado: morfologia e agência. A morfologia refere-se ao *design* enquanto padrões e estruturas que são intrínsecos a qualquer objeto. “As coisas têm designs. *Design* é morfologia. Isso é o *design*, o substantivo” (COPE; KALANTZIS, 2011, p. 47). A agência concebe o *design* enquanto “uma ação de concepção e uma agenda para a construção [...] *Design* envolve um certo tipo de agência. Pessoas ‘fazem’ *design*. Isso é o *design*, o verbo” (COPE; KALANTZIS, 2011, p.47). Embora a origem do termo esteja ligada a dois aspectos, nem sempre esses elementos caminharam juntos.



Durante certo tempo, o termo *design*, oriundo do mundo do trabalho, esteve mais associado ao conceito de morfologia, pois tratava mais do objeto em si do que seu processo de construção. Após as mudanças no paradigma do *design* profissional dos artefatos, denominada por Krippendorff (2006 *apud* CONTI; BARTH, 2016, p. 92) de “virada semântica”, o termo passa a figurar processos centrados no ser humano, ou seja, o termo passa a relacionar-se com o modo como as pessoas criam e, nessa criação, deixam sua assinatura, sua marca, sua identidade.

Nesse sentido, “o *design* tornou-se central para as inovações no local de trabalho, bem como para as reformas escolares para o mundo contemporâneo” (NLG, 1996, p. 73). Afirmar que o *design* contribui para inovações no local de trabalho e mundo contemporâneo, nos instiga a problematizar que tipo de inovação o *design* proporciona e quem são seus beneficiados, já que o contexto em que esse *design* é pensado configura-se como capitalista. Isso nos faz pensar que, por um momento, a pedagogia dos multiletramentos pode figurar na escola como uma proposta pedagógica fértil para os ideais capitalistas que visam preparar as juventudes para se adequarem à lógica neoliberal (PINHEIRO, 2017). Portanto, é preciso conhecer não só as razões que originaram essa pedagogia e que esteve tão limitada em um manifesto, mas todo o processo de amadurecimento dessa abordagem que se deu ao longo dos estudos, principalmente de Bill Cope e Mary Kalantzis. Isso nos mostra que existe uma linha muito tênue que separa a abordagem dos multiletramentos voltada para a mudança na dimensão social numa perspectiva crítica, de uma abordagem a serviço da lógica do mercado que acentua ainda mais as desigualdades, as práticas de competitividade e utilitarismo. É exatamente por isso que Pinheiro (2017) afirma que

uma alternativa para lidar com a questão do design sem cair na ‘lógica do mercado’ seria tentar entendê-lo dentro de outra lógica: aquela em que a relação local-global se constitui dialeticamente, isto é, em sociedades cada vez mais dinâmicas, cosmopolitas e tecnologizadas em que as ações globais são cada vez mais afetadas pelas ações locais e vice-versa (PINHEIRO, 2017, p. 16).

A articulação entre essa relação global-local na perspectiva do *design* se funda na relação entre texto-prática, sobre a qual Pinheiro (2017) tece algumas críticas ao defender que os alunos deveriam construir o *design* dos seus textos dentro das práticas situadas em que os aspectos contingenciais fossem uma parte constituinte, ou seja, as práticas deveriam operar com movimentos e indeterminações que possibilitassem uma construção dinâmica e criativa dos *designs* dos textos, opondo-se aos *designs* de textos prontos e moldados.

Lendo a pedagogia dos multiletramentos, vemos que a escolha desse termo foi motivada justamente por apresentar concepções dinâmicas de representação, diferentemente do termo gramática que apresentava concepções estáticas de representação. Assim, a escolha do termo *design* deveria afastar associações negativas que outros termos poderiam trazer, como é o caso da gramática (NLG, 1996).

Janks (2016) afirma que o *design* é uma palavra que trata da construção de textos. Para o autor, o *design*

nos permite falar sobre como vamos selecionar e organizar toda a gama de signos na construção de sentidos incluídos nos textos: palavras, leiaute, imagens, cores, fonte, movimentos, som e outros sinais. A capacidade de manipular signos e símbolos abstratos (língua e matemática) é o que nos confere a vantagem em um mundo em que a capacidade de criar conhecimento e produtos bem-concebidos é o que produz riqueza [...] Da perspectiva do letramento crítico é importante ter controle sobre a produção de textos e sobre as tecnologias que nos permitem produzi-los (JANKS, 2016, p. 36).

Janks (2016), ao abordar uma concepção de *design* que se utiliza de diferentes modos de significação, vai ao encontro de uma perspectiva que o NLG aborda claramente dentro da pedagogia dos multiletramentos – a multimodalidade. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas de ligação entre signos verbais e não verbais e elementos semióticos extralinguísticos para a construção da tessitura de um texto/enunciado contemporâneo<sup>9</sup>.

Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos ao tratar de uma representação mais plural, dinâmica, aberta em que as diferentes modalidades fossem uma parte constituinte dos textos/enunciados, o NLG (1996) descreve o *design* como um processo de construção de sentidos que se dá pela inter-relação de três elementos básicos: *available designs* (*designs* disponíveis), *designing* (*design* em processo) e *redesigned* (resultado do processo)<sup>10</sup>.

Em linhas gerais, pode-se compreender o *available design* como modalidades materiais/simbólicas e pluralidade dos sistemas semióticos disponíveis para a significação no contexto das convenções concedidas “em um dado espaço social - uma sociedade particular, ou uma instituição particular como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços vagamente estruturados da vida cotidiana encapsulado na noção de diferentes mundos da vida” (NLG, 1996, p. 74) para a construção de novos *designers* de sentido. Além disso, os *available*

---

<sup>9</sup> Nas pesquisas do *New London Group*, a multimodalidade é tomada como base para tratar dos textos/enunciados contemporâneos. Talvez isso se deve ao fato de Guther Kress, um dos principais pesquisadores da multimodalidade advinda da corrente que estuda a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), ter sido membro do NLG.

<sup>10</sup> Em relação aos três elementos, optamos por usar a mesma tradução utilizada por Gomes (2017).

*designs* também incluem “ordens de discurso” (FAIRCLOUGH, 1995 *apud* NLG, 1996, p. 13) que podem ser definidos como um “conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da linguagem) em um dado espaço social” (NLG, 1996, p. 74).

O entrelaçamento dos diferentes sistemas semióticos (*available design*) que constituem a ordem do discurso pretende entender como os discursos se relacionam e são moldados uns pelos outros. A escola, por exemplo, é um espaço onde permeia uma série de discursos, considerando os sujeitos (discursos de professor e de alunos em sua diversidade) e a cultura desse espaço (discurso disciplinar, da esfera pública). Assim, dentro da ordem do discurso, os *available designs* assumem forma de discursos (um conjunto particular de interesses), estilos (recursos semióticos relacionados ao *layout* e imagens visuais), gênero (formas de textos), dialetos (marcas linguísticas relacionadas à região) e voz (elemento mais individual e pessoal) (NLG, 1996). Por exemplo, se a ideia é desenvolver uma atividade colaborativa de escrita entre os alunos, a primeira etapa dentro do processo de *design* é reunir todos os materiais disponíveis para essa construção coletiva que pode envolver desde ferramentas digitais como *Google Docs*, até uma folha de caderno. Além disso, os alunos podem realizar essa atividade trazendo para o texto o seu dialeto, seu estilo e quaisquer recursos materiais e culturais que estejam ao seu alcance.

O *designing* diz respeito à re-apresentação e à recontextualização dos *available designs*, permitindo novas releituras da realidade a partir da atividade semiótica. Esse processo de construção de significados não é simplesmente uma ação repetitiva, embora “a noção de *design* reconheça a natureza iterativa da criação de significado” (NLG, 1996, p. 76). Assim, “o *designing* transforma o conhecimento na produção de novas construções e representações da realidade. Através de seu co-engajamento no *designing*, as pessoas transformam suas relações umas com as outras e assim se transformam” (NLG, 1996, p. 76). Dessa forma, o *designing* é um processo que depende das relações sociais em articulação com o uso dos *available designs* para a transformação da realidade. Retomando o exemplo anterior referente à atividade colaborativa de escrita, apontamos que o *designing* acontece durante o momento de produção dessa atividade. Durante essa atividade os alunos mobilizam os *available designs* para re-escrever, re-ler e re-aprender. Dentro desse processo, a escrita colaborativa vai ganhando forma, permitindo negociações entre as ideias divergentes que podem surgir entre os colegas, descoberta de experiências que podem ser novas e reconhecimento dos posicionamentos e escolhas que podem marcar o texto.

Nessa etapa, o ato de ler, escrever, ver e ouvir são instâncias do *designig* (NLG, 1996, p. 76). Desse modo, as atividades produtivas como a leitura de um livro, escrita de uma carta, leitura de uma imagem em movimento e escuta de uma música irão incluir os *available design* durante o processo de *designing* para fazer novos usos dos significados já existentes a fim de que o conhecimento adquirido gere novas possibilidades de leitura da realidade.

O *redesigned* corresponde ao resultado da articulação entre os *available design* e o *designing*. Esse resultado baseia-se em elementos reprodutivos ou criativos, ou seja, o *redesigned* é inerente aos padrões históricos e culturais reconhecidos e, ao mesmo tempo, é um produto único da agência humana em que impera a subjetividade capaz de criar um novo recurso de construção de significados, ou seja, um novo *available design*. Retomando o exemplo anterior, caracterizamos o resultado da construção da escrita coletiva que pode ser o gênero reportagem, por exemplo, como o *redesigned*. Interessante perceber que o resultado dessa prática de escrita colaborativa pode, por um lado, tornar o aluno capaz de criar novos *designs* como uma fotorreportagem ou uma reportagem multimídia, como também possibilitar novas atitudes de negociação das diferenças e respeito à opinião do outro. Isso indica que, o resultado dessa atividade coletiva agregado à utilização dessa prática em outros contextos é a validação dessa atividade.

A combinação desses elementos e processos é fundamental para que os criadores de significados, os *designers*, sejam agentes de transformação e mudança. Por meio desses processos, os *designers* de significado podem (re)construir novas identidades para intervir ativa e satisfatoriamente no mundo de conexões híbridas entre o local e o global. No entanto, para a pedagogia dos multiletramentos, os elementos básicos que compõem o “o que” devem, necessariamente, serem mobilizados pelos quatro componentes do “como” (PINHEIRO, 2017), sobre os quais mostraremos a seguir.

### 2.1.2 Os quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos

Os quatro componentes propostos pelo NLG que circunscrevem o “como” (how) da pedagogia dos multiletramentos são *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico e prática transformada* os quais podem ocorrer simultaneamente, pois não possuem uma hierarquia linear (NLG, 1996). Esses componentes foram pensados pelo NLG como forma de operacionalizar essa pedagogia. As contribuições de diferentes pesquisadores (ROJO, 2013; PINHEIRO, 2016, SILVA, 2016, ROSA, 2016) nos ajudam a compreender melhor esses processos pedagógicos.

A prática situada (*Situated Practice*) é a parte da pedagogia constituída pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências de vida. Essa comunidade deve ser composta por pessoas que dominam determinadas práticas a fim de orientar os alunos, servindo como mentores e designers de seus processos de aprendizagem. Este aspecto do currículo precisa recrutar experiências prévias e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integrante da experiência de aprendizagem (NLG, 1996). Como exemplo disso, a BNCC de Língua Portuguesa, documento orientador dos currículos escolares, prioriza o trabalho com as práticas de linguagem situadas dentro dos campos de atuação social, como forma de valorização das vivências e ampliação do repertório de práticas.

Com base em Rojo (2013, p.30), a prática situada

tem um significado particular bem específico que remete a uma abordagem inicial, no projeto didático, de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, colocando-as em relação com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos (ROJO, 2013, p. 30).

Os aspectos teóricos acima abordam questões muito similares, corroborando a premissa de que a prática situada parte do conhecimento que o sujeito tem construído ao longo da sua vida nos diversos espaços culturais. Ainda em relação ao primeiro componente, o “como” dos multiletramentos, Pinheiro (2016) acrescenta que

a prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados designs criados pelos alunos e/ou professores, envolvendo simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos (PINHEIRO, 2016, p.527).

Como exemplo disso, Freire (1981, p. 17) nos diz que “tão importante quanto escrever e ler que ‘Eva viu a uva’ é (des)construir e (re)criar a leitura da realidade”. Quando os alunos participam das práticas em sala de aula, estas não devem ser descontextualizadas do mundo real. Simular o contexto *Eva viu a uva* para alunos que nunca viram uva pode configurar-se como uma prática do letramento autônomo. Não quero dizer que o professor deve limitar o conhecimento do aluno, negando-lhe a possibilidade de conhecer algo novo, porém se este novo não vier acompanhado de possibilidades de reflexão sobre a própria realidade, esta prática deixa de ser situada. Sobre isso, é necessário interligar o conhecimento

escolar com as experiências vivenciadas pelos alunos em suas comunidades reais, suas experiências extraescolares.

O segundo componente do eixo “como” dos multiletramentos, a instrução explícita (*Over Instruction*), envolve todas as intervenções ativas realizadas pelo professor e/ou especialistas que desenvolvem atividades de aprendizagem com foco nas informações explícitas relevantes para as experiências e atividades pertencentes à comunidade do alunado (NLG, 1996). Nessa etapa, as relações colaborativas entre professor e aluno são fundamentais para que o aluno tenha condição de realizar tarefas mais complexas do que poderia sozinho. O objetivo é a consciência e o controle do que está sendo aprendido, bem como a consciência do papel do professor nesse processo de instrução (SILVA, 2016). A instrução explícita é uma análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas e dos gêneros e *designs* familiares, da prática situada, ao alunado e de seus processos de produção e de recepção (ROJO, 2013).

Pinheiro (2016) explica a instrução explícita da seguinte maneira:

Na instrução explícita, trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação (PINHEIRO, 2016, p.527).

Nesse sentido, os próprios alunos, sob a orientação dos professores, construirão uma compreensão consciente de forma que esses conteúdos e instruções façam sentido por meio da metalinguagem. Parafraçando Travaglia (2002), podemos questionar o trabalho com a metalinguagem ao concordar que a maioria das pessoas dificilmente precisará identificar, por exemplo, objeto direto, classificar oração, identificar fonemas e assim por diante, no entanto isso não é um argumento forte para não trabalhar com metalinguagem se lembrarmos que nossa sociedade e cultura valorizam a ciência e exigem das pessoas não apenas um conhecimento utilitarista à vida prática. Ao encontro disso, encontramos dentro da BNCC o campo das práticas de estudo e pesquisa que visa “compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras” (BRASIL, 2017, p. 504), indicando que os alunos do Ensino Médio precisam ser envolvidos em atividades de compreensão sistemática, analítica e consciente da metalinguagem. Diante disso, essa etapa orienta análises voltadas para a exploração, descrição e interpretação dos gêneros e dos *designs* do mundo dos alunos a partir dos seus diferentes modos de significar (ROSA, 2016).

O terceiro componente do “como” da pedagogia dos multiletramentos, o enquadramento crítico (*Critical Framing*), pretende ajudar os alunos a tomar posicionamento críticos a partir do domínio crescente na prática (referente à prática situada) e controle consciente do campo conceitual e teórico (referente à instrução explícita) relacionados aos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos centradas na prática social (NLG, 1996). O elemento que prevalece nessa etapa é a criticidade que é amplamente defendida dentro dos contextos de ensino, porém nem sempre exercitada por meio das atividades. A exemplo disso, a BNCC de Língua Portuguesa defende tanto uma perspectiva analítica e crítica sobre as linguagens, bem como da compreensão crítica nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017).

Para Pinheiro (2016, p. 527), “o enquadramento crítico se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os *designs* desenvolvidos.” Trata-se de um componente que expande as possibilidades de ampliação do saber sobre as realidades que o cercam e de intervenção social.

O quarto e último componente do “como” da pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada (*Transformed Practice*), configura-se em uma produção, seja de recepção ou de produção/redistribuição (*redesigned*). Para o NLG (1996), a prática transformada trata da transferência na prática de construção de significado para funcionar em outros contextos culturais. Esse componente opera não apenas com práticas escolares, mas também com práticas extraescolares, de modo que aquilo que se aprende na escola seja ampliado para outros contextos da vida. A respeito disso, Silva (2016) afirma que

Alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda, devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. A chave aqui é justaposição, integração e viver com tensão (SILVA, 2016, p. 14).

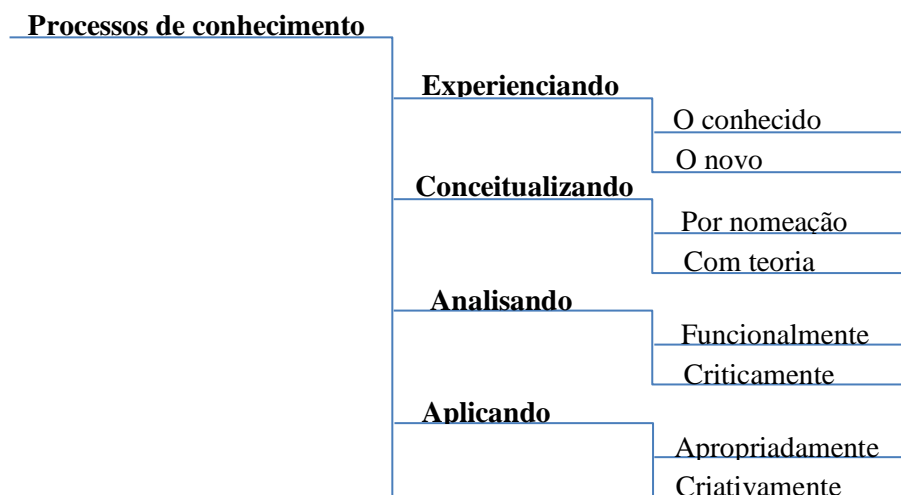
Desse modo, a intervenção dos professores é fundamental para que os alunos (re)construam aprendizagens a serem utilizadas em situações reais. A prática transformada implica em novos modos de se relacionar com o meio, de se posicionar, de interagir. A exemplo disso, a BNCC aponta como uma das habilidades a serem desenvolvidas, “relacionar o texto [...] com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação [...]

de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações” (BRASIL, 2017, p. 506), configurando-se como uma prática transformada, uma vez que os textos produzidos irão se atender a situações novas e diversas. Em outras palavras, trata-se de uma prática que foi transformada para, assim, transformar espaços.

Depois de estabelecidos os quatro componentes dessa pedagogia, membros do NLG apresentaram uma nova proposta referente a essa pedagogia para a comunidade acadêmica. Em 2009, Cope e Kalantzis mudam a nomenclatura desses quatro componentes e passam a denominá-los de processos de conhecimento que são experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando.

Percebemos que essa mudança didatiza o “como” dessa pedagogia e explicita o que é importante considerar em cada componente. No entanto, há quem critique tal mudança, conforme vemos em Rojo (2012) que afirma que a mudança na nomenclatura se deu em resposta ao movimento reacionário chamado *Back to Basics*<sup>11</sup> cujos adeptos defendiam um currículo pautado no ensino tradicional de leitura, escrita e cálculo. Vejamos os processos de conhecimento a seguir.

**Figura 1 – Processos de conhecimento**



Fonte: elaborado pela autora com base em Cope e Kalantzis, 2004.

A prática situada passa a ser chamada de experienciando (*experiencing*) que, por sua vez, implicam em experienciar o que já é conhecido/experienciado *versus* o que é novo, não conhecido/não experienciado. A prática situada que envolve tanto as próprias

<sup>11</sup> *Back to Basics* foi uma tendência na educação norte-americana que defendia o retorno da educação tradicional com ênfase ao ensino de habilidades relacionadas à matemática básica, leitura e escrita, em detrimento de outros aspectos escolares.



experiências do sujeito, seus interesses, suas perspectivas e formas particulares de representar o mundo durante as situações de aprendizagem, como experiências adquiridas ao observar ou ler novos textos, resultando na aquisição de novas informações a partir da imersão em novas situações familiares aos seu mundo da vida (KALANTZIS; COPE 2009).

A instrução explícita passa a ser chamada pelo termo conceitualizando (*conceptualizing*) por se tratar de práticas relacionadas aos conceitos e teorias. A primeira diz respeito aos conceitos e nomes que são atribuídos pelos alunos, envolvendo distinções entre categorizações e nomeações. A segunda forma diz respeito a fazer generalizações e construir estruturas interpretativas de determinados com a ajuda de conceitos já formulados. Nessa fase, os alunos assimilam regras para serem capazes de elaborar suas teorias (KALANTZIS; COPE 2009). Nesse processo, conceitualizar não significa apenas discutir aspectos conceituais do ensino tradicional, mas, principalmente, tornar os alunos construtores dos seus próprios conceitos e saibam sistematizar e explicitar seu próprio conhecimento (ROSA, 2016).

Na reformulação feita por Cope e Kalantzis (2009), o enquadramento crítico passa a ser nomeado analisando (*analysing*) e vai ao encontro de uma perspectiva funcional e crítica demandada no processo pedagógico. A primeira perspectiva inclui processos de interpretação, tirando conclusões dedutivas, estabelecendo relações funcionais, por exemplo, entre causa e efeito e analisando conexões lógicas e textuais. A segunda inclui mais aspectos críticos do que funcionais. Envolve a avaliação das perspectivas, interesses e perspectivas tanto suas como dos outros sujeitos. Nesses processos de conhecimento, os alunos interrogam os interesses por trás de um significado ou uma ação e seus próprios processos de pensamento (COPE; KALANTZIS, 2009). Sobre esses processos, Rosa faz a seguinte observação.

Parece-nos estranho, contudo, que esses processos sejam concebidos de forma separada, como se fossem independentes ou dicotômicos. Separar o que é “funcional” do que é, supostamente, “crítico”, é um modo frágil de conceber processos de interpretação e de compreensão de enunciados. Não acreditamos que seja possível analisar um objeto/fenômeno linguístico (ou prática de letramento) separando “funcionamento” e “avaliação”, principalmente porque adotamos a perspectiva dialógica de análise do discurso segundo o círculo de Bakhtin. As escolhas linguísticas e seus significados são cruciais para a construção dos discursos e seus sentidos. Dentro da noção de prática social discursiva como ato responsivo, código linguístico e apreciações de valor estão sempre em uma posição de interdependência e não são passíveis de análises qualitativamente independentes (ROSA, 2016, p. 46).

A crítica apontada pela autora indica que separar aspectos funcionais dos críticos fragiliza a análise de um objeto/fenômeno linguístico. Se pensarmos em uma análise funcional das atividades que têm lugar nas mídias digitais separada de uma análise crítica dos eventuais

fenômenos que podem surgir por meio dessas atividades, por exemplo, *fake news*, correremos o risco de comprometer a aprendizagem dos alunos.

A última etapa, prática transformada, passa a ser nomeada aplicando (*applying*) e se refere às novas maneiras que o aprendiz vê e compreende a prática social, fazendo uso desse conhecimento no mundo real. Sobre a aplicabilidade, compreendemos duas formas. A primeira é nomeada de aplicando apropriadamente. Ela implica no uso do conhecimento construído, sua aplicação e validade diante das inúmeras situações sociais reais, de forma previsível, conforme o que aprendeu. Já a segunda é nomeada de aplicando criativamente, pois envolve o uso criativo e inovador do conhecimento adquirido ao longo das etapas. Percebe-se, nessa fase, um movimento em direção a uma discussão mais produtiva sobre os objetivos do ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica que reflita sobre quais aprendizagens são necessárias a fim de propiciar resultados que impactem positivamente nas transformações sociais cada vez mais rápidas devido ao surgimentos de novas tecnologias e ferramentas e dos deslocamentos identitários, discursivos e geográficos (ROSA, 2016).

Tendo como discussão os processos de conhecimento, apresentamos um quadro que exemplifica esses processos em termos práticos.

**Quadro 2 – Processos de conhecimento em prática**

<b>Experienciando</b>	
<i>O conhecido</i>	Traga seu livro favorito.
<i>O novo</i>	Troque o livro com seu colega para ler.
<b>Conceitualizando</b>	
<i>Por nome</i>	Identificar os elementos da narrativa ficcional a partir do gênero <i>fanfiction</i> .
<i>Por teoria</i>	Como os elementos da narrativa se articulam para a composição do gênero <i>fanfiction</i> ?
<b>Analisando</b>	
<i>Funcionalmente</i>	Em quais situações diárias as narrativas ficcionais são usadas?
<i>Criticamente</i>	Qual público lê as narrativas ficcionais de Ariano Suassuna e Kiera Cass?
<b>Aplicando</b>	
<i>Apropriadamente</i>	Faça um resumo da narrativa ficcional.
<i>Criativamente</i>	Escreva uma <i>fanfiction</i> .

Fonte: elaborado pela autora com base em Cope e Kalantzis (2004)

Esse exemplo não é uma sequência de atividades e nem precisa seguir essa ordem. O importante é perceber que, a partir dessas quatro orientações pedagógicas, o aluno pode deixar de ser um mero conhecedor de “técnicas” e passar a ser um agente transformador dos sentidos que lhes são dados. Por isso, é importante que o trabalho das escolas esteja voltado para as possibilidades de tornar o aluno um criador de sentidos. Para que isso seja viabilizado,

é necessário que os professores oportunizem práticas que explorem a criticidade e, assim, se tornem “analistas críticos, capazes de transformar, como vimos, os discursos e as significações, seja na reprodução ou na recepção” (ROJO, 2012, p. 29).

Em síntese, os componentes da pedagogia dos multiletramentos apontam para um ensino-aprendizagem em que os alunos são protagonistas do seu próprio conhecimento. Dessa forma, se concebe um novo sujeito que constrói seus próprios *designs* de forma produtiva, criativa e relevante para as dimensões da vida social. Por todas essas questões, “o conceito de design é [...] central para a constituição de um currículo escolar atualizado com as novas tendências sociais” (BEVILAQUA, 2013, p. 106) ao lado dos componentes que compõem a pedagogia dos multiletramentos.

Com a intenção de observar se a pedagogia dos multiletramentos preconizada pelo NLG (1996) chegou ao Brasil em seus documentos oficiais, iremos verificar indícios dessa pedagogia desde a homologação do primeiro documento nacional curricular para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) até o documento curricular recém-homologado, a BNCC (BRASIL, 2017).

## 2.2 Os multiletramentos em documentos curriculares oficiais no Brasil

Desde a publicação da obra *A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (1996), os multiletramentos têm assumido um lugar de destaque dentro das instituições formais de ensino. A título de exemplo, a Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, implementou a pedagogia dos multiletramentos em diversos contextos educacionais e reformulou o currículo para adequar o ensino de línguas às novas práticas multiculturais e multilíngues (COPE; KALANTZIS, 2009). A emergência de repensar os contextos educacionais em meio às transformações sociais foi a força motriz para que as instituições acolhessem essa pedagogia, ao passo que esta atravessava fronteiras internacionais e ganhava notoriedade em outros países. Assim, a pedagogia dos multiletramentos nos alcançou.

Em uma roda de conversa realizada durante o *2º Seminário de Multiletramentos, Hipermídia e Ensino*<sup>12</sup> em 2018 foi discutido que, no Brasil, os multiletramentos têm se tornado cada vez mais presente em três âmbitos fundamentais para o processo de construção

---

<sup>12</sup> O Seminário de Multiletramentos, Hipermídia e Ensino (doravante, MHE) é um evento organizado pelo Grupo de Pesquisa “(Multi)letramentos na escola por meio da hipermídia”/CNPq, sob a coordenação do Prof. Dr. Petrilson Alan Pinheiro da Silva. Em sua segunda edição, o MHE teve por foco a discussão de práticas e reflexões teóricas envolvendo educação, sociedade e tecnologia.

das políticas públicas em favor do desenvolvimento da Educação Básica. Esses três âmbitos constituem-se de produção e divulgação de pesquisa, elaboração de documentos oficiais e formação inicial e continuada de professores (PINHEIRO; BARBOSA; MENDONÇA, 2018).

O primeiro âmbito pelo qual os multiletramentos se presentificam no Brasil trata das pesquisas empíricas que surgem na academia. A partir das informações colhidas, os primeiros registros dessas pesquisas empíricas no Brasil surgem pelas mãos da Prof. Dra. Walkyria Maria Monte Mor<sup>13</sup> e datam o período entre 2004 e 2008 por meio do projeto de pesquisa *Letramento crítico na universidade*. Esse projeto tinha como um dos objetivos expandir o estudo sobre os multiletramentos.

Segundo o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>14</sup>), as primeiras pesquisas publicadas sobre os multiletramentos no Brasil acontecem no ano de 2007 por meio do artigo *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas* (2007), escrito por Walkyria Monte Mor. Nele, a autora apontava que os estudos e pesquisas sobre os multiletramentos encontravam-se em fase inicial no Brasil. Nesse artigo, Monte Mor (2007) apontava para mudanças curriculares ou eventuais ajustes que considerassem práticas multiletradas dos universitários tendo como base as pesquisas de Mary Kalantzis e Bill Cope (2000).

Em 2009, Walkyria Monte Mor em parceria com Lynn Mario T. Menezes de Sousa iniciam o projeto nacional de formação de professores intitulado *Novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas estrangeiras*. Diversas atividades foram realizadas nesse projeto, dentre as quais podemos destacar, em 2013, a realização da palestra *Literacies and New Learning* realizada ministrada por Bill Cope Mary Kalantzis, principais divulgadores da pedagogia dos multiletramentos. Esse projeto, sediado na Universidade de São Paulo (USP) na cidade de São Paulo, esteve ativo entre 2009 e 2015 e passou a ser desenvolvido por diversas universidades brasileiras<sup>15</sup>.

Diante do que foi exposto, notamos que, desde o início da década de 2000, as pesquisas em algumas universidades passam a reconhecer a necessidade de o professor trabalhar as práticas (multi)letradas de linguagem, bem como criar meios de difundir esse

---

<sup>13</sup> Walkyria Monte Mor é professora associado da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora adjunta do Centro de Globalização e Estudos Culturais da Universidade de Manitoba, Canadá. É co-diretora do Projeto Nacional de Formação de Professores *Novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas estrangeiras*, com o objetivo de ampliar as relações e o engajamento entre as universidades estaduais e federais e as escolas públicas.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 15/09/2019.

<sup>15</sup> Uma das instituições que desenvolveu uma ação extensionista do Projeto Nacional de Formação de Professores foi a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) através do curso *Formação continuada de professores de inglês: ensino crítico* (ASSIS-PETERSON, SANTOS e SOUSA, 2016).

conhecimento dentro dos programas de ensino de línguas. Como exemplo disso, citamos a Universidade Federal de Sergipe que deu início a um projeto local de formação de professores tendo como um dos objetivos “procurar desenvolver outras maneiras de trabalhar o inglês na escola pública a partir principalmente das teorias dos letramentos e multiletramentos” (ZACCHI; NASCIMENTO; FAÇANHA, 2018, p. 109). Como se vê, os multiletramentos começaram a ganhar espaços nos meios acadêmicos.

Embora estejamos falando de uma abordagem pedagógica que nasceu em contextos internacionais há mais de 20 anos, hoje encontramos as bases dessa abordagem muito presente nas instituições de ensino e pesquisa. Isso se deve, provavelmente, pela diversidade de culturas presentes nas salas de aula brasileiras enquanto parte do mundo globalizado, como também pelos diferentes modos de se comunicar em nossa sociedade viabilizados pelas TDIC. Assim, saber negociar os conflitos que podem surgir na convivência com a diversidade e ampliar o leque de possibilidades de interação são necessários ao futuro dos jovens brasileiros.

Essa abordagem pedagógica tão presente nas pesquisas acadêmicas e, conseqüentemente, nos currículos escolares vem ganhando proporções ainda maiores em solo brasileiro. Desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seus Artigos 9º e 26. Diante disso, “a Linguística Aplicada vem assumindo um importante papel nas políticas públicas brasileiras de Educação por meio da redação de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação” (TILIO, 2019, p. 7) que oriente o ensino de Línguas.

Em relação ao Ensino Médio, surgem então em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) seguido dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) em 2002, sendo este último uma reformulação do primeiro. Nesses documentos referidos, os multiletramentos ainda não se configuram como uma proposta explícita talvez porque as pesquisas empíricas sobre multiletramentos inauguradas em 1996 ainda não havia chegado aos nossos debates, e não houve estudos/pesquisas em tempo hábil para que a proposta fosse contemplada nos PCNEM em 1999.

Embora estejamos certos de que os multiletramentos não estão contemplados nos PCNEM (1999) e PCN+ (2002), chama-nos à atenção que os PCNEM defendam um currículo voltado para o que ele chama de três domínios da vida – a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Estes três domínios da vida também aparecem no manifesto do NLG ao defender que “as linguagens necessárias para fazer sentido estão

mutando radicalmente três domínios de nossa existência: nossas *vidas profissionais*, nossas *vidas públicas* (cidadania) e nossas *vidas privadas* (mundo da vida)” (NLG, 1996, p. 65 grifos nossos). Ao encontro dessa ideia de capacitar o sujeito para atuar nesses três domínios da vida, está um trecho presente nos PCNEM.

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva**, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999, p. 15 grifos do autor).

Essa flagrante semelhança entre o manifesto do NLG publicado em 1996 e os PCNEM publicados em 1999 nos faz perceber que os discursos que circulavam a área da educação escolar relacionavam-se com os domínios da ação humana. Isso evidencia que a escola preparava os alunos para participar ativamente do mundo do trabalho, cada vez mais competitivo, do mundo da vida privada em que se constroem as identidades multifacetadas e do mundo da vida pública tomado pelas novas relações sociais em uma sociedade *hipermoderna*<sup>16</sup>. Participar dessa sociedade não significa se submeter aos seus projetos, mas antes de tudo, questionar discursos, negociar conflitos e ter acesso aos bens culturais.

Tanto os PCNEM (1999) como os PCN+ (2002) foram alvos de muitos questionamentos. Em 2004, Rojo e Moita Lopes fizeram uma avaliação crítica e propositiva a respeito da área de Linguagens presente nesses documentos apontando, dentre uma série de outras questões, que as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas nesses parâmetros curriculares não davam conta das demandas sociais da contemporaneidade. Diante da crítica feita ao documento, em 2006, surgem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Elas trazem, pela primeira vez, o termo multiletramentos como uma parte constituinte do segundo âmbito para a construção de políticas públicas, a elaboração de documentos curriculares nacionais.

O segundo âmbito em que os multiletramentos se constituem trata da elaboração de documentos oficiais, sendo as OCNEM (2006) o primeiro documento curricular brasileiro que dialoga com a abordagem pedagógica do NLG. O termo multiletramentos dentro das OCNEM (2006) surge pelas mãos da mesma professora que iniciou os estudos sobre os multiletramentos na academia, a Prof<sup>a</sup>. Dra. Walkyria Monte Mor ao lado do Prof. Dr. Lynn

---

<sup>16</sup> Rojo (2015) afirma que o conceito de hipermodernidade mobiliza novas práticas ligadas ao hiperconsumismo (novas formas de consumo), hiperindividualismo (diminuição da capacidade de mobilização; hipernarcisismo) e hipercomplexidade (diferentes práticas sustentadas pelas novas tecnologias).

Mario T. Menezes de Sousa, redatores das OCNEM referentes ao ensino de Língua Estrangeira.

Tanto nas primeiras pesquisas na academia como na elaboração dos documentos oficiais, os multiletramentos estão atrelados ao ensino de Língua Estrangeira, mais especificamente, ao ensino de Inglês. Dentre os objetivos para Línguas Estrangeiras nas OCNEM, apontamos “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, *multiletramentos*, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (BRASIL, 2006, p. 87, grifo nosso). A título de hipótese, a relação entre a abordagem dos multiletramentos e a Língua Estrangeira deve-se ao fato de que a proposta dos multiletramentos é uma abordagem que trata da diversidade cultural e linguística cuja origem são países que falam o inglês como língua materna.

Os multiletramentos orientam o ensino de Língua Estrangeira no Brasil diante da afirmativa das OCNEM de que os letramentos e multiletramentos são teorias que funcionam como base educacional e epistemológica, pois contribuem para ampliar a visão de mundo dos estudantes, trabalhar o senso de cidadania, desenvolver a capacidade crítica e construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea (BRASIL, 2006). De certa forma, pode-se dizer que, a partir da publicação das OCNEM, os multiletramentos começaram a ganhar notoriedade no Brasil.

É importante destacar que essa notoriedade se deu, principalmente, pelos estudos de Roxane Rojo (2008, 2010, 2012, 2013, 2015) que difundiu essa pedagogia no Brasil por meio de suas publicações e contou com o apoio de outros pesquisadores, tais como Jacqueline Barbosa, Eduardo Moura, dentre outros. Atualmente, Roxane Roxo é uma professora de grande referência para o estudo dos multiletramentos.

Em 2017, foi homologado outro documento curricular norteador da aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular, em que os multiletramentos ganham destaque dentro do ensino de Língua Portuguesa. O documento explicita que, “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 498). O documento ainda afirma que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está o componente Língua Portuguesa, procura “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 506). Além disso, o documento afirma que é necessário “considerar a cultura digital, os multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de

linguagem” (BRASIL, 2017, p. 487). Como se vê, os multiletramentos são práticas que ganham espaço dentro do ensino de língua materna.

Embora o componente Língua Portuguesa da BNCC se apresente como uma proposta capaz de ampliar novas formas de construção de sentido por meio das práticas contemporâneas de linguagem, o documento ainda transita entre avaliações positivas e negativas. Em defesa do documento curricular, Rojo (2017) afirma que a BNCC trouxe avanços importantes para a área de Linguagens e suas Tecnologias, pois o documento dialoga com o momento histórico e social que estamos vivendo na medida em que traz, nas competências e habilidades, práticas condizentes com nossa sociedade. Por outro lado, outras pesquisas afirmam que a BNCC reproduz injustiças, desumaniza o trabalho do professor e retira a autonomia do aluno (SÜSSEKIND, 2019); enquanto outras afirmam que ela é pragmatista e reducionista (ALBINO; SILVA, 2019), além de servir aos interesses mercadológicos e controle sobre o conhecimento (HYPOLITO, 2019).

Diante dessas divergências, vemos a necessidade de, por um lado, ler o documento sob a ótica das demandas educacionais globais/locais a fim de que essa proposta de ensino amplie as possibilidades de *leitura do mundo* em que o sujeito vive e valorize as identidades e culturas dos alunos e, por outro lado, aproxime as realidades locais com as demandas globais a fim de que os alunos não sejam excluídos das práticas de linguagem emergentes no mundo contemporâneo. Acreditamos que o professor pode fazer uma (re)leitura desse documento e procurar estabelecer um diálogo entre as demandas dos alunos e a BNCC. Não estamos aqui responsabilizando exclusivamente o professor por esse processo de ensino e aprendizagem, pois, ao nosso ver, melhorias na educação dependem muito mais de formação de professores e políticas públicas de investimentos financeiros do que de documentos prescritivos. No entanto, acreditamos que está nesse profissional a possibilidade de elaborar um currículo escolar que contemple aquilo que os alunos precisam.

Ainda não existe uma política pública nacional de formação de professores voltado para a abordagem dos multiletramentos, no entanto devido ao contexto de aulas remotas imposto pela pandemia, já existem alguns programas<sup>17</sup> que podem aproximar o professor para a atividade pedagógica que envolva o uso das tecnologias digitais e da multimodalidade, de modo a preparar os alunos para serem *designers* das suas aprendizagens.

---

<sup>17</sup> A Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) criou um Ambiente de Apoio à Formação Docente com o objetivo de apoiar ações formativas voltadas ao desenvolvimento de competências necessárias à atuação didática e pedagógica mediada ou não por tecnologias.



Esses programas fazem parte do terceiro âmbito em que pertencem os multiletramentos, formação inicial e continuada de professores (PINHEIRO; BARBOSA; MENDONÇA, 2018).

Uma rápida pesquisa no *site* da USP, uma das universidades pioneiras sobre os estudos dos multiletramentos, encontramos a disciplina *Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas*<sup>18</sup>, tendo como objetivo situar o futuro pedagogo/professor de línguas acerca dos diferentes entendimentos em torno da palavra letramento de modo a estabelecer relações e a pensar suas implicações pedagógicas.

Não é necessário ir muito longe para exemplificar que os multiletramentos são uma parte cada vez mais constituinte da universidade enquanto agência de produção, divulgação científica e formação de professores. Ampliando essa discussão, a disciplina *Multiletramentos e Tecnologia* faz parte da grade curricular do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.

Sobre a passagem dos multiletramentos para a BNCC de Língua Portuguesa, percebemos que, ao contrário das OCNEM, a abordagem perde espaço nas pesquisas relacionadas com a Língua Inglesa, contexto étnico-linguístico em que os multiletramentos foram criados, e passa a ganhar destaque ainda maior nas práticas que envolvem a Língua Portuguesa. Desse modo, essa prática assume um lugar de destaque dentro do atual currículo que orienta o ensino da língua materna nas escolas de Ensino Médio.

De modo a ampliar nossa percepção sobre os multiletramentos dentro do currículo nacional homologado, analisaremos o componente Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio a partir da arquitetura bakhtiniana. Para isso, apontaremos tanto os aspectos teóricos que sustentam essa arquitetura e como esses aspectos se articulam em uma perspectiva metodológica.

### **3 A ARQUITETÔNICA BAKHTINIANA COMO UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Nessa seção, apresentaremos os aspectos conceituais que fundamentam a arquitetura em Bakhtin e no Círculo, a fim de investigar a pedagogia dos multiletramentos na BNCC de Língua Portuguesa. Partimos da premissa de Campos (2015) de que a arquitetura pode ser uma “boa chave teórico-metodológica que nos permite encaminhar a leitura de textos verbais e verbo-visuais” (CAMPOS, 2015, p. 199). Para isso, tomaremos

---

<sup>18</sup> A disciplina *Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas* é parte do currículo do curso de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da USP. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0352&verdis=1>. Acesso em: 12/4/2020.

algumas categorias da arquitetura bakhtiniana para construir uma metodologia que dê conta de analisar o texto da BNCC do Ensino Médio do componente Língua Portuguesa.

Nosso principal propósito é apresentar um caminho analítico possível (e provavelmente inédito) para investigar uma diretriz curricular a qual emoldura os enunciados da BNCC de Língua Portuguesa. Para isso, apresentamos algumas abordagens que foram importantes para o processo de construção de nosso objeto de pesquisa em função de apresentar uma arquitetura da BNCC de Língua Portuguesa à luz da abordagem filosófica segundo os estudos de Bakhtin.

Nas próximas seções, veremos as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para a construção arquitetônica do componente Língua Portuguesa para fins de análise da pedagogia dos multiletramentos. Acreditamos que, depois dessa seção, consolidaremos os fundamentos teóricos que nos possibilitarão iniciar discussões mais analíticas dos dados levantados para uma pesquisa dessa envergadura.

### **3.1 Arquitetônica bakhtiniana: premissas teóricas**

Ao assumirmos a possibilidade de analisar o componente curricular Língua Portuguesa pelo viés da arquitetura bakhtiniana, nos colocamos frente a um desafio de construir uma interação dialógica interdisciplinar entre a Linguística Aplicada – campo de estudo em que se insere essa pesquisa - e a Filosofia – da qual o termo arquitetura em questão é proveniente.

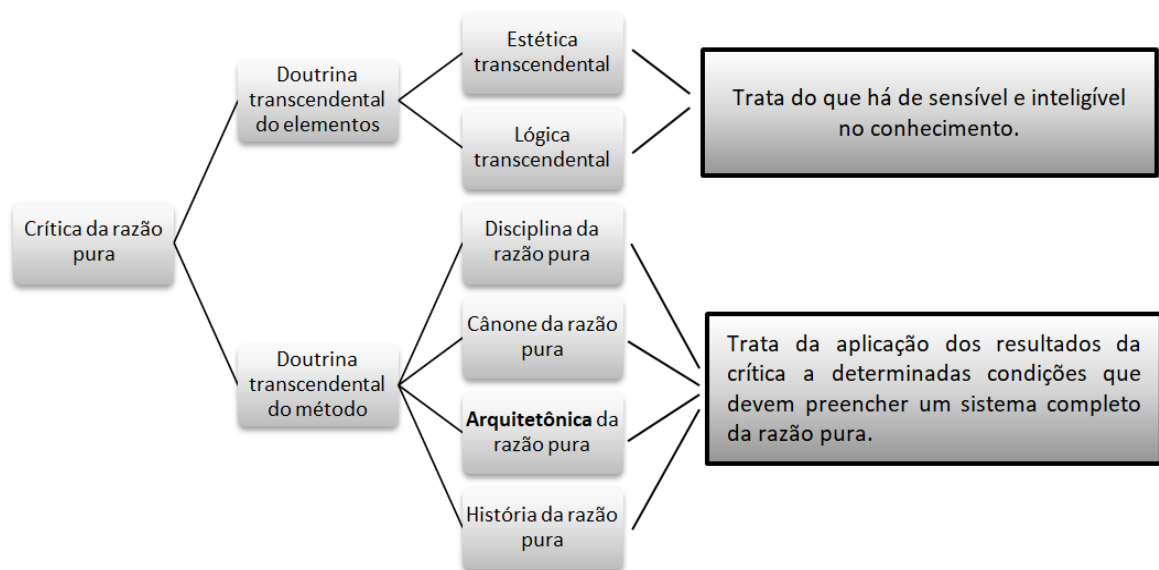
O primeiro desafio que se impõe sobre nós é pensar esse diálogo a partir do termo arquitetura que, em um primeiro momento, nos causou um certo estranhamento. Isso porque, sendo a arquitetura um termo, comumente, ligado às ciências ditas exatas, ele assume centralidade dentro desse trabalho ancorado nas Ciências Humanas.

No Dicionário Online de Português (2020), o significado da palavra arquitetura refere-se à “reunião das normas técnicas próprias de construção; arte da construção; arquitetura”. Essa definição possui alguns termos (construção, arquitetura) que são característicos das ciências “duras”. No entanto, a arquitetura que utilizaremos para analisar o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC é oriunda da área das Ciências Humanas, pois trata da filosofia de Bakhtin.

O significado da palavra arquitetônica, encontrada no glossário de termos bakhtinianos<sup>19</sup>, vincula-se acerca da relação entre o mundo da arte e da vida e a noção de responsabilidade na estruturação do discurso. Essa estruturação é imbuída da unidade advinda de sentido organizada dentro de um tempo-espço (GRUPO DE ESTUDO DOS GÊNEROS DO DISCURSO/GEGe, 2019). Essa construção conceitual de arquitetônica em Bakhtin e no Círculo nasce, principalmente, a partir das formulações filosóficas de Kant (2013), trazendo muitas contribuições para os problemas atuais em que a linguagem é constituinte.

Segundo Sobral (2018, pp. 140 e 141, grifo nosso), “Kant merece destaque no empreendimento bakhtiniano, dado que está presente, em termos de assimilação e refutação, em vários dos principais conceitos de Bakhtin, como o são a *arquitetônica*, o cronotopo e a concepção de ato ético”. Corroborando esse elo entre o pensamento de Kant e Bakhtin, Renfrew (2017) afirma que a filosofia do ser pensada por Bakhtin trata-se de uma resposta e de um desafio ao sujeito pensado por Kant. Faraco (2009, p. 16) também afirma que Bakhtin encarou os problemas relevantes da filosofia neokantiana como “um fio condutor de suas próprias reflexões”. Assim, reconhecendo esse lugar de destaque ocupado pela filosofia de Kant, apresentaremos brevemente a evolução desse conceito a partir da noção kantiana apresentada em *Crítica da razão pura* (KANT, 2001).

**Figura 2 – Arquitetônica em Kant**



Fonte: elaborado pela autora com base em Kant (2001).

<sup>19</sup> O glossário de termos bakhtinianos faz parte de uma publicação feita pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (doravante, GEGe) pertence à Universidade de São Carlos.

Em Kant (2001), a arquitetura trata, metaforicamente, da construção de um edifício do conhecimento da razão pura que dá forma à razão prática. A primeira parte dessa obra, a *Doutrina transcendental dos elementos* corresponde aos materiais necessários à elaboração dessa construção. A segunda parte, a *Doutrina transcendental do método* corresponde ao modo como esses materiais serão aplicados para a realização dessa edificação. Essa construção possui uma disciplina, um cânon, uma arquitetura e uma história. Em relação à razão pura, a disciplina visa destruir qualquer aparência falsa e sofisticada; o cânon constitui um conjunto de regras *a priori* para o uso legítimo desta; a arquitetura designa uma sistematicidade; e a história trata das concepções. Assim, Kant entende arquitetura como

a arte dos sistemas. Como a unidade sistemática é o que converte o conhecimento vulgar em ciência, isto é, transforma um simples agregado desses conhecimentos em sistema, a arquitetura é, pois, a doutrina do que há de científico no nosso conhecimento em geral e pertence, assim, necessariamente, à metodologia (KANT, 2001, p. 669).

Em Kant, a arquitetura relaciona-se com a sistematização da totalidade do conhecimento, com a solidez que deve sustentar esse edifício que trata do que há de científico em nosso conhecimento. Em seus estudos iniciais, Kant analisava as condições de um determinado saber ser considerado científico ou não, utilizando-se do racionalismo e do empirismo. Posteriormente, ele avança em seu projeto arquitetônico do saber a partir da obra *Crítica à razão prática* (KANT, 2004/1788) em que um ato singular pode tornar-se uma regra universal. Assim, a forma de eu agir do mundo deve ser de tal modo que possa tornar-se uma norma de comportamento geral, uma espécie de lei para todos.

Partindo dessas teorizações kantianas, Bakhtin elabora seu projeto filosófico arquitetônico na medida em que acusa a ética formal de Kant e dos neokantianos de teorismo que consiste na concepção da universalidade do dever ser e, por isso, não é capaz de dar conta do *ato singular*. Opondo-se a ética kantiana, Bakhtin descreve uma arquitetura que compreende a unidade de um mundo não abstratamente sistemático, mas concretamente arquitetônico sobre um plano avaliativo e tempo-espço único que cada sujeito ocupa, enquanto centro participativo e não indiferente (PONZIO, 2017).

Se tivermos que exemplificar esse parágrafo envolvendo situações concretas, podemos, hipoteticamente, afirmar que, segundo a ética kantiana uma mãe que proíbe seu filho de usar redes sociais até a idade de 12 anos, deverá fazê-lo como se isso pudesse ser tomado como uma regra geral para todos. Assim, o ato de proibição de uso das redes sociais

partindo de um sujeito é justificado por sua capacidade de tornar-se uma lei universal. Se proibir o uso do celular até determinada idade pode ser concebido como regra, então meu ato justifica-se. Quanto ao pensamento bakhtiniano, o ato singular não pode submeter-se à sua capacidade de ser universal, pois cada sujeito assume um lugar único no mundo, de modo que aquilo que é praticado por mim não pode ser exercido por mais ninguém. O meu agir no mundo se constitui em torno do meu tempo-espço, das interações que me cercam e da minha responsabilidade sem álibi.

Embora o ato singular seja algo muito caro para o pensamento bakhtiniano, questionamos como esse ato se manifesta, por exemplo, diante de uma diretriz que tem força de lei e que, por isso, exige que todos se submetam às orientações universais. Como exemplo disso, temos a BNCC que, sendo lei, impõe que o ato singular se submeta à sua capacidade de ser uma lei universal. Desse modo, todos os atos que estão de acordo com as orientações legais, justificam-se e devem tornar-se uma regra para todos. Reflexões como essa podem trazer novas visões a respeito desse ato singular que se manifesta dentro da arquitetura bakhtiniana.

Para aprofundar o conceito de arquitetura, trazemos duas abordagens presentes nos estudos de Rojo (2019). A primeira relaciona-se à totalidade do pensamento de Bakhtin, ou seja, ao conjunto de conceitos e categorias que foram a organicidade da abordagem filosófica desse pensamento. Conceitos e categorias ligados ao dialogismo, ao gênero do discurso, à polifonia, à carnavalização, ao cronotopo, dentre outros, constituem essa primeira representação teórico-conceitual do termo arquitetura. Já a segunda<sup>20</sup> se refere ao modo como a indissociabilidade da totalidade interna e externa da obra de arte constituem um todo de sentido, ou seja, uma construção de sentido orientada pelas avaliações axiológicas dos sujeitos situados histórica, social e ideologicamente em um processo de interação manifestado por enunciados pertencentes aos mais diversos gêneros.

Ao encontro dessa segunda abordagem, Renfrew (2017, p. 54) trata da arquitetura bakhtiniana como um “modelo de relações fluídas e dinâmicas, baseado apenas na localização inelutável do ser humano real situado no âmbito disso tudo – no evento singular do seu ser”. Desse modo, o autor descreve a arquitetura como uma estrutura que se constitui a partir das relações entre sujeitos concretos. Sendo essa estrutura dinâmica, a arquitetura não pode ser concebida a partir de modelos fixos, imutáveis e acabados. Pelo contrário, a

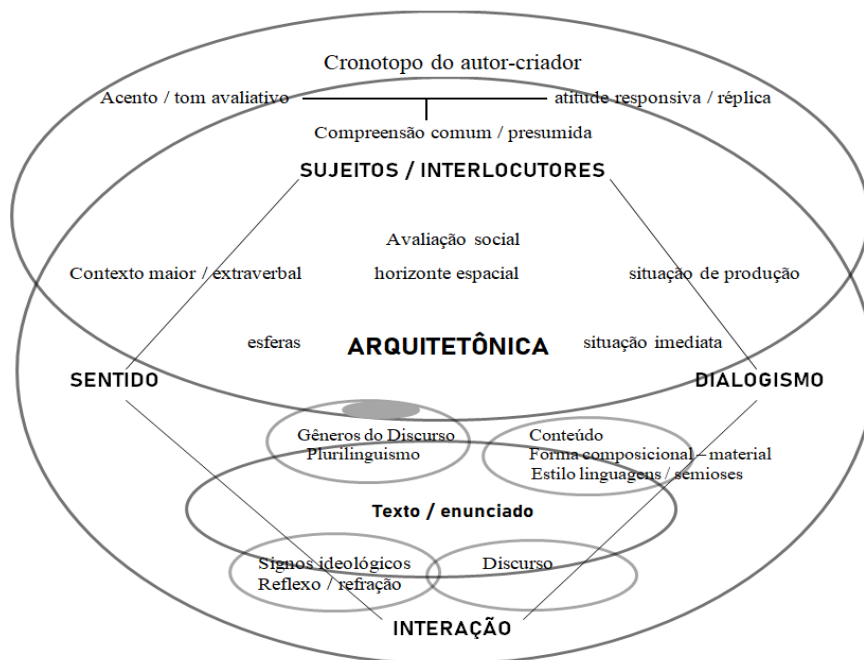
---

<sup>20</sup> Nossa pesquisa toma como base, prioritariamente, a segunda abordagem.

arquitetônica é um processo que implica em movimentar-se no mundo para conhecê-lo a partir da experiência vivida consigo e com o outro, distanciando-se de relações mecânicas.

Dando sequência à ideia de arquitetônica que vai de encontro aos sistemas mecânicos, Tanzi Neto (2017, p. 80) acredita que a discussão proposta por Bakhtin entre *ligação mecânica* e *articulação arquitetônica* é muito “importante para o campo de pesquisa em educação e linguagem, para não cairmos em análises fragmentadas ou descontextualizadas de um espaço social”. Ao apoiarmos essa ideia, reconhecemos que a arquitetônica reúne elementos que favorecem leituras analíticas de eventos concretos de modo a compreender o todo em que se constitui em um determinado evento. Com essa discussão, Tanzi Neto (2017, p. 80) explica que é pela “arquitetônica que entendemos os elementos constituintes de um todo e que o todo arquitetônico é composto de sentido, com suas partes ligadas internamente e não desconectadas umas das outras”. Essa conexão interna se torna visualmente mais compreensível a partir da representação adiante.

**Figura 3 – Arquitetônica do pensamento de Bakhtin e do Círculo**



Fonte: Rojo e Melo (2019)

Segundo Rojo e Melo (2019, p. 255), é através dessa “perspectiva metodológica que o Círculo vê um objeto como construção arquitetônica, considerando-o na sua totalidade interna, orientado pelas suas avaliações axiológicas e situado histórico, social e ideologicamente”. Desse modo, os aspectos teóricos que fundamentam a arquitetônica podem ser categorizados a partir dos tempo-espaço (cronotopo), dos sujeitos envolvidos

(autor/autoria), do posicionamento valorativo (axiologia) e da estruturação do discurso (forma, conteúdo e estilo do gênero).

Historicamente, a arquitetura bakhtiniana<sup>21</sup> passou a ser desenvolvida nos escritos do Círculo de Bakhtin a partir de 1919 em um período de grandes acontecimentos ligados à Revolução Russa que impactaram consideravelmente as reflexões de Bakhtin e do Círculo. A construção desse conceito começa a ser desenhado no pequeno texto *Arte e responsabilidade*, publicado em 1919, no qual nascem os primeiros indícios dessa arquitetura, embora o termo ainda não estivesse textualizado.

Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesma são estranhas umas às outras (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

Com essa proposição, Bakhtin refuta a ideia de um sistema mecânico que não dialoga com o sujeito concreto enquanto centro singular de valor, pois, segundo Bakhtin (2017, p. 124), “todo sentido possível se dispõe ao redor de um ser humano como centro e valor único”. Entender a significação de tudo o que se move dentro de um tempo-espaço só adquire um sentido à medida que está incorporado a um ser humano concreto e, só dessa forma, tem-se uma unidade concretamente arquitetura. Desse modo, Bakhtin volta-se para a compreensão das vivências humanas, das interações, do dialogismo. O mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que se relaciona, que interage, que atua com base nos conhecimentos que constrói de modo responsável.

Essa responsabilidade implica que eu, na posição de sujeito dessa vida real, sou dotada de uma consciência responsável que não pode recusar-se do compromisso ativo de agir no mundo. Afinal cada sujeito sendo único não pode escapar dos acontecimentos que a vida lhe impõe e, por isso, torna-se responsável pelos seus atos. Para Bakhtin

Os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida - só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade [...]. O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade [...]. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns aos outros na unidade da culpa e da responsabilidade [...]. Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII - XXIV).

---

<sup>21</sup> A arquitetura desenvolvida por Bakhtin e seu Círculo fundamenta nosso trabalho a partir do momento em que a tomamos como um pressuposto teórico-metodológico que servirá de análise do nosso objeto de estudo.

Bakhtin apresenta o conceito de arquitetônica, ainda implícito, vinculado à relação entre a arte, a vida e a ciência como elementos que adquirem a unicidade na relação com a pessoa que os incorpora enquanto sujeito responsável que opera dentro de um tempo-espaço<sup>22</sup>. Para o autor, essa unicidade só existe dentro do ser humano, responsável pelos seus atos. Por esse motivo, “este sujeito não pode ficar indiferente a esta sua unicidade; ele é compelido a posicionar-se, a responder a ela; não temos alibi para a existência” (FARACO, 2009, p. 21). Essa resposta dada pelo sujeito situado em um tempo histórico e em um espaço social possibilita a participação deste em um evento aberto, inacabado e em constante transformação.

Esse tempo-espaço, que marca a primeira categoria analítica, perpassa pela arquitetônica bakhtiniana para se referir “a um novo cronotopo” (BAKHTIN, 2018). Para o autor, “o cronotopo determina a unidade artística de uma obra literária em sua relação com a autêntica realidade” (2018, p.217). O cronotopo envolve dois centros de valores, o autor-artista e o contemplador, e essa relação se constitui a partir do excedente da visão do contemplador, da sua responsabilidade analítica sobre determinado objeto de estudo. Somente eu, enquanto contempladora, na posição em que me encontro no mundo, um lugar que é espacial e temporal, posso responder por meus atos.

A partir da obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2017), escrita nos anos 1920-21, os elementos essenciais que estruturam a arquitetônica do mundo real, enquanto algo vivido, começam a ganhar contornos cada vez mais sólidos. A compreensão de tal arquitetônica envolve “mundos concretos-individuais, irrepetíveis, de consciências que realmente agem” (BAKHTIN, 2017, p. 114) dentro de um lugar particular que é “o momento espacial e temporal – o lugar real, único e irrepetível, o dia e a hora reais, únicos, históricos do evento” (BAKHTIN, 2017, p. 118), que tem o ser humano como centro concreto de responsabilidade pelos atos que realiza.

Bakhtin destaca que o ato responsável é uma escolha concreta no mundo por um ser historicamente situado no tempo-espaço, permeado pelas emoções e por seus valores. Assim, “um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda de sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente” (SOBRAL, 2018, p. 110). Desse modo, a arquitetônica

---

<sup>22</sup> As categorias de tempo e espaço são desenvolvidas dentro das teorizações kantianas e são tratadas com *intuições puras a priori* que tem a ver com os pressupostos para as impressões sensíveis do meio, através dos sentidos que são fundamentais para as possibilidades do conhecimento.



acontece no ato orientado pelas relações dialógicas que são momentos concretos em que ocorre a interação humana.

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais de sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo também os éticos e sociais) e finalmente religiosos. (BAKHTIN, 2017, p. 114).

Esses momentos validam a construção de um todo integrado em que o outro é inevitavelmente parte de mim e vice-versa. Essa corrente relacional entre sujeitos nos permite pensar que não podemos conceber essa arquitetônica a partir de um sujeito isolado, pelo contrário, essa arquitetônica traz para seu centro os sujeitos que interagem e constroem sentidos dentro de um tempo-espaço. Portanto, dentro desse plano concreto do mundo não se encontra apenas *eu*, mas também o *outro* por meio de relações dialógicas que se configuram entre *eu-para-mim*, o *outro-para-mim* e o *eu-para-o-outro*.

Essas relações dialógicas permeiam todo o pensamento bakhtiniano, pois, para Bakhtin, o dialogismo é inerente à linguagem e esta se constitui da interação entre sujeitos. Segundo Fiorin (2018), a concepção dialógica da linguagem abrange três conceitos. O primeiro relaciona-se ao princípio constitutivo do enunciado, já que todo enunciado é heterogêneo por constituir-se de outro enunciado. O segundo conceito de dialogismo compreende a forma composicional ao tornar visível o discurso alheio dentro da constituição do enunciado. Essa visibilidade se manifesta, por exemplo, pelo discurso direto e indireto. O terceiro conceito trata das relações sociais que constituem, discursivamente, o sujeito dado um espaço-temporal de onde emerge os eventos possíveis nesse mundo. Isso indica que a consciência do sujeito é construída pela apreensão de vozes sociais que estão ao seu redor.

Depois do tempo-espaço, a segunda categoria que trazemos para analisar o objeto de estudo é a autoria, seguida pela axiologia. Na obra *O autor e a personagem na atividade estética* (2011), provavelmente escrita por volta de 1920-1922, o autor inicia trazendo questões referentes à autoria para dentro do pensamento arquitetônico, pois, dessa forma, “a relação entre o autor e a personagem da obra literária auxiliou Bakhtin a repensar sua teoria arquitetônica” (QUEIROZ, 2017, p. 634). Em Bakhtin, encontramos que

a relação arquitetonicamente estável e dinamicamente viva do autor com personagem deve ser compreendida tanto em fundamento geral e de princípio

quanto nas peculiaridades individuais de que ela se reveste nesse ou naquele autor, nessa ou naquela obra [...]. É especificamente estética essa resposta ao todo da pessoa-personagem, e essa resposta reúne todas as definições e avaliações ético-cognitivas e lhes dá acabamento em um todo concreto-conceitual singular e único e também semântico. Essa resposta total à personagem tem um caráter criador produtivo e de princípio. De modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. [...] a resposta total, que cria o todo do objeto, realiza-se de forma ativa, mas não é vivida como algo determinado, sua determinidade reside justamente no produto que ela cria, isto é, no objeto enformado; o autor reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não a sua própria posição em face à personagem (BAKHTIN, 2011, p. 3-5).

A ideia de autor nas teorizações bakhtinianas é importante porque marca um posicionamento axiológico. Nas palavras de Faraco (2009, p. 90, grifos do autor), “qualquer texto tem, como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma *posição autoral*”. Esse posicionamento é determinante para constituir o todo e dar um acabamento estético ao ato criativo. Considerando os elementos apresentados, concluímos que “se a arquitetônica organiza o sentido de modo sistemático, envolvendo forma, conteúdo, autoria, valores, tempo, espaço, é possível dizer que os gêneros do discurso atuam como formas concretas das diversas possibilidades arquitetônicas” (QUEIROZ, 2017, p. 637). Diante disso, decidimos incluir as categorias de *forma*, *conteúdo* e *estilo*, presentes na obra *Os gêneros do discurso* (2016) escrita no início dos anos 1950, para finalizar a construção do todo arquitetônico da BNCC de Língua Portuguesa enquanto gênero diretriz curricular.

Para associarmos arquitetônica e gênero, trazemos Bakhtin (2016, p. 38) quando ele explica que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto”. O autor russo ainda relaciona os gêneros a uma construção composicional e afirma que “os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 106). Desse modo, os aspectos linguísticos relacionados aos gêneros se relacionam à arquitetônica à medida que trazem ideias de “construção do conjunto” e “construção da totalidade”. Logo, a arquitetônica une os aspectos internos/linguísticos e externos/extralinguísticos de uma obra para construir o sentido.

As próximas subseções compreendem os aspectos teóricos da arquitetônica bakhtiniana no que tange às categorias de tempo-espaço, forma, conteúdo, estilo, autoria e axiologia, a partir das quais traçaremos um possível percurso de leitura e análise da BNCC de Língua Portuguesa que fundamentará nossa metodologia. Queremos, por ora, enfatizar que, nossa proposta teórico-metodológica a partir da arquitetônica, seguirá um processo de

construção que tem como fim investigar um componente curricular permeado de valores e sentido.

### 3.2 A construção arquitetônica: pressupostos teórico-metodológicos

A pesquisa que propomos está intrinsecamente ligada à arquitetura bakhtiniana no sentido de pensar esse conceito como um possível caminho teórico-metodológico de leitura e análise da pedagogia dos multiletramentos refletida na BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Pensar os apontamentos teórico-metodológicos a partir dessa perspectiva filosófica é bastante complexo devido à natureza em que essas abordagens estão envolvidas.

Optamos por trilhar as reflexões dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa ainda na seção teórica, já que a escolha pela arquitetura nos demanda pensar em um percurso metodológico ainda pouco transitado para a análise de um documento da esfera político-educacional. Pensamos assim em construir um movimento retórico diferente, que permita pensar nas questões metodológicas relacionadas ao campo da teoria do pensamento bakhtiniano, ainda pouco utilizadas.

Estudos que abordam a arquitetura enquanto pressuposto teórico-metodológico ainda são muito limitados<sup>23</sup>. No entanto, algumas pesquisas já consolidadas apontam para a possibilidade de investigar um objeto de estudo seguindo categorias da arquitetura bakhtiniana e do Círculo. Queiroz (2019), em sua tese de doutorado, utiliza a arquitetura do Círculo na construção de uma metodologia de análise da esfera político-cultural brasileira. Para essa construção metodológica, a autora propôs uma abordagem que relaciona três métodos do Círculo: I - a análise da atividade estética como ação proposta em Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*; II - o método sociológico proposto por Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem* nos anos 1920 e; III - a metalinguagem dos anos 1960 na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*.

Embora essa seja a pesquisa que mais se relaciona com a proposta metodológica que pretendemos construir, outros estudos (ainda que poucos) também influenciaram nos movimentos retóricos que dão sustentação ao nosso aporte teórico-metodológico. Campos (2012), por exemplo, analisa propostas de atividade de leitura de um livro didático de Português para o Ensino Médio apoiada no conceito da arquitetura bakhtiniana e do Círculo e conclui que as atividades didáticas se constituem na tensa relação dialógica.

---

<sup>23</sup> No Portal da CAPES, uma rápida pesquisa usando as palavras-chaves “metodologia” e “arquitetônica bakhtiniana”, encontramos apenas cinco artigos, configurando-se como uma pauta que ainda é pouco discutida.

Nessa perspectiva, Rojo e Melo (2019) utilizam a organicidade da arquitetônica como forma metodológica de análise de texto/enunciado. Assim, as autoras fazem uma breve análise da rede social Facebook, utilizando-se de categorias como axiologia, autor-criador, gênero do discurso e outros elementos dessa arquitetônica, concluindo que, “o pensamento do Círculo – mesmo desenvolvido no início/meio do século passado – mostra-se vanguardista para a contemporaneidade. Em especial, no que concerne aos conceitos de arquitetônica e gênero discursivo” (ROJO; MELO, 2019, p. 269). Desse modo, esse conjunto de pesquisas enxerga a arquitetônica bakhtiniana e do Círculo para além de uma reflexão puramente filosófica.

Essas pesquisas ancoram-se nas leituras e interpretações que os autores fazem das obras de Bakhtin e do Círculo que apresentam “brechas” que justificam a arquitetônica enquanto metodologia. Bakhtin (2017) apresenta uma metodologia de análise de um *corpus* literário em que a arquitetônica é constituída de momentos fundamentais que constituem o eu, o outro, a vida, a cultura, a ciência, a estética, a política e religião envoltos em relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido. Sobre essa análise, Bakhtin afirma que

a primeira parte do nosso estudo será dedicada precisamente à análise dos momentos fundamentais da arquitetônica do mundo real, não enquanto pensado mas enquanto vivido. A parte seguinte será dedicada à atividade [dejanie] estética como ação, não a partir do interior do seu produto, mas do ponto de vista do autor enquanto participante responsável, e a ética da criação artística. A terceira parte será dedicada à ética política, e a última à religião. (BAKHTIN, 2017, p. 115).

Bakhtin apresenta uma sequência de passos para realizar uma análise em que a arquitetônica é um dos elementos a ser analisado dentro desse estudo que, como sabemos, refere-se à obra de Puhkin, nomeada de *Razluka* (Separação)<sup>24</sup>. Esse estudo inserido na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2017) é um estudo aparentemente inacabado por conter apenas a primeira parte da análise. Dentro dessa parte que Bakhtin indica como “Primeira Parte” e que vem posicionada depois da introdução, o autor descreve a arquitetônica da obra lírica *Razluka* (Separação), escrita em 1830, levando em conta, principalmente, as categorias de espaço-tempo e a axiologia.

Nessa poesia, Bakhtin identifica dois personagens, o herói lírico (o autor objetivado) e Amália Riznich (heroína) que, enquanto dois centros valorativos, pertencem a cronotopos diferentes. Ao longo dessa análise, Bakhtin vai trazendo recortes dessa poesia em

---

<sup>24</sup> O poema *Razluka* foi escrito pelo romancista, poeta e dramaturgo russo Alexander Pushkin, em 1830.

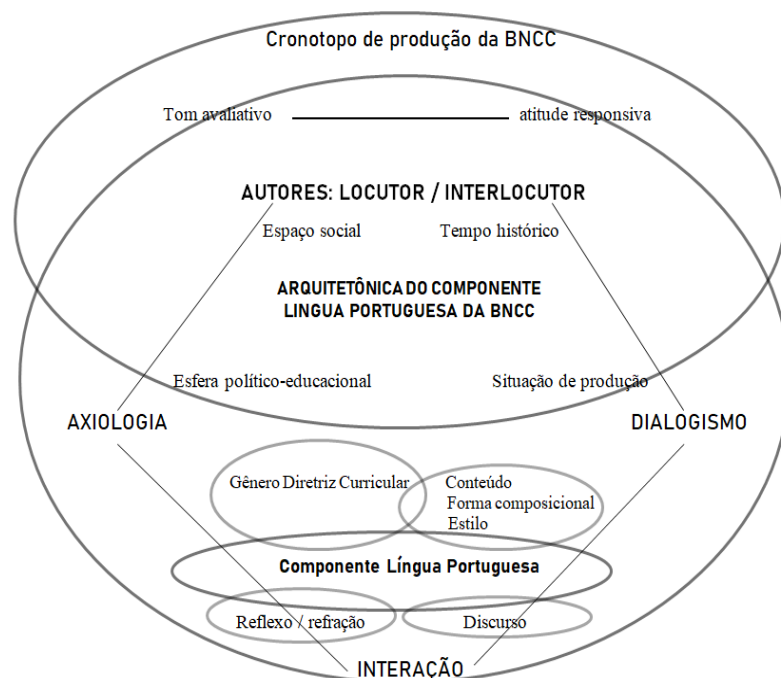
forma de versos e tecendo sentidos a partir do contexto avaliativo em que ocorre o evento da vida dos personagens. Nessa análise,

os componentes espaciais, temporais, lógicos e avaliativos, se consolidam e são incorporados na sua unidade concreta [...] são correlacionados com o centro avaliativo concreto, são subordinados a ele, mas não sistematicamente, e sim arquitetonicamente; recebem sentido e localização através dele e nele (BAKHTIN, 2017, p. 140).

Essa citação nos leva a perceber que Bakhtin une elementos como tempo-espço e valores e correlaciona com sujeitos concretos para dar sentido àquilo que ele se propõe analisar. E essa análise não acontece de forma sistemática, por meio de instrumentos fixos e determinados, mas sim por meio de um modelo arquitetônico que é dinâmico, ou seja, a arquitetônica pensada enquanto metodologia nos leva a perceber que existe um caminho com diferentes possibilidades de acesso que, ao ser percorrido, pode nos levar a um determinado saber, um determinado sentido. Assim, ao ler analiticamente a arquitetônica da escrita literária, Bakhtin vai construindo sentidos.

Pensando a arquitetônica como uma abordagem teórico-metodológica que permite a construção de sentidos, utilizamos as categorias de espaço-tempo, autoria, axiologia, forma, conteúdo e estilo dentro da organicidade da arquitetônica elaborada por Rojo e Melo (2019) para dar uma forma visual à articulação do nosso projeto arquitetônico, como consta a seguir.

**Figura 4 – Arquitetônica do componente Língua Portuguesa da BNCC**



Fonte: adaptado de Rojo e Melo (2019).

A Figura 4 mostra a integração entre os elementos do tempo-espaço de produção da BNCC, dos sujeitos situados na autoria do componente Língua Portuguesa e do gênero discursivo que emoldura os enunciados desse componente enquanto mola-mestra para a arquitetura que pretendemos construir. O cronotopo de produção da BNCC (espaço social, tempo histórico, esfera político-educacional e situação de produção) envolve o autor-criador/locutor e contemplador/interlocutor (centro de valores axiológicos que estabelecem relações dialógicas com o cronotopo por meio tom avaliativo e da atitude responsiva) para dar o acabamento ao conteúdo, forma composicional e estilo do componente Língua Portuguesa (gênero discursivo que reflete e refrata o mundo).

Esses elementos serão explicados nas subseções seguintes, a partir das categorias de tempo-espaço, autoria, axiologia, forma composicional, conteúdo e estilo que escolhemos enquanto caminho de acesso aos sentidos que emanam do componente Língua Portuguesa da BNCC para, posteriormente, relacionarmos com a pedagogia dos multiletramentos.

### 3.2.1 O cronotopo: categoria tempo-espaço

Ao propormos uma análise entre a relação da pedagogia dos multiletramentos e o componente Língua Portuguesa da BNCC, trazemos o tempo-espaço, pois entendemos que essa categoria é importante para uma compreensão de como os enunciados desse componente se constituem a partir de uma temporalidade histórica e de um espaço social permeado por um conjunto de valores, ao mesmo tempo em que relacionamos esse tempo-espaço em que nasce a pedagogia dos multiletramentos. Desse modo, essa categoria pode nos ajudar a compreender quais são as ideologias que perpassam por esse documento e que podem interferir na formação valorativa do sujeito e apontar quais práticas são valorizadas dentro da Base.

Essa compreensão surge de um olhar ímpar, de um lugar particular e único ocupado por um sujeito concreto no mundo real. Sendo este lugar ocupado pela minha atividade no mundo, sou, conseqüentemente, responsável pelos meus atos no mundo. Sobre isso, Bakhtin (2017) afirma que

Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um *todo arquitetônico*, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida em que eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático. Em correlação com o meu lugar particular que é o lugar do qual parte a minha atividade no mundo, todas as relações espaciais e temporais pensáveis adquirem um centro de valores, em volta

do qual se compõem num determinado conjunto arquitetônico concreto estável, e a unidade possível se torna singularidade real (BAKHTIN, 2017, p. 118)<sup>25</sup>.

O modo de nos posicionarmos no mundo nasce de uma participação que é sempre ativa, sem álibi e correlacionada com o meio em que vivemos. Essa participação ocorre sempre em torno de um centro de valor ocupado por um sujeito que é único e, portanto, ocupa um lugar único. Desse modo, enxergamos o mundo de uma posição que nunca poderá ser vista por outro sujeito e, por isso, somos responsáveis pelos nossos atos no mundo. Pensar essa posição única que nos responsabiliza, implica pensar em um lugar concreto em que as experiências humanas refletem e refratam o mundo. Assim, essas experiências vão se constituindo dentro de um tempo e de um espaço.

O tempo-espaço é um termo presente na arquitetura bakhtiniana e “equivale à construção de um mundo que está na base de todo texto narrativo, compreendendo uma combinação coerente de indicadores espaciais e temporais” (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 16). As origens epistemológicas das concepções de tempo e espaço em textos narrativos remontam tanto à filosofia de Immanuel Kant como à teoria da relatividade de Albert Einstein. Enquanto Kant e Bakhtin operam com as mesmas visões em relação a essas concepções, Einstein e Bakhtin lidam com elementos conceituais distintos (BEMONG; BORGHART, 2015). Enquanto Einstein opera com conceitos de tempo e espaço que envolvem corpos físicos, Bakhtin defende que tempo e espaço operam com a dinâmica das interações sócio-históricas. Dentro dessa abordagem de tempo-espaço, Bakhtin (2018) formula o conceito de cronotopo.

O termo cronotopo refere-se à “interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (Bakhtin 2018, p. 11) e foi concebido como uma abordagem que trata das temporalidades relacionadas às vivências humanas e processos históricos. A dimensão do tempo trata do movimento, dos acontecimentos em cada época da história; já a dimensão do espaço permite que esse movimento/acontecimento deixe a sua marca (AMORIN, 2018). Essas duas dimensões configuram as vivências humanas dentro de uma temporalidade cultural, histórica, social.

Em Bakhtin (2017, p. 121), “o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada”. O

---

<sup>25</sup> Essa citação deixa claro que somos parte dessa construção dialógica do mundo. Ocupar esse lugar de forma ativa e participante é o que nos permite atuar sobre esse mundo para transformá-lo. Desse modo, é importante que fique claro que eu, enquanto pesquisadora, olho meu objeto de estudo a partir de um tempo e espaço que são unicamente meus. É a partir desse lugar que enxergo o documento normativo BNCC e o manifesto da pedagogia dos multiletramentos que também nascem em um tempo e espaço que lhes são únicos.

cronotopo é, pois, um elemento que perpassa pela singularidade humana a partir dos acontecimentos históricos em que esses sujeitos estão inseridos e das posições socioavaliativas que assumem nesses espaços-temporais. Sobre isso, Casado Alves (2012) afirma que

O cronotopo não pode ser retirado das relações dialógicas e do axiológico sob o risco de se tornar apenas e tão-somente uma referência a um determinado espaço e a um tempo específico, concebido como exteriores ao indivíduo, não constituinte e constitutivo do sujeito histórico em sua eventicidade (CASADO ALVES, 2012, p. 313).

O cronotopo é um elemento que perpassa as relações humanas, pois revela comportamentos, modos de interagir e de mover do sujeito dentro do meio social. Essas relações estabelecem-se pela atitude responsiva<sup>26</sup> do sujeito locutor e pelo tom avaliativo<sup>27</sup> nas interações a partir do contexto histórico-ideológico-social.

Assim, é dentro do tempo e do espaço valorado que o indivíduo atua sem *álibi*. Esse indivíduo, histórico e real, é um sujeito que transforma o espaço a partir das interações que estabelece com o meio ao mesmo tempo em que é transformado por esse meio, portanto, dentro desse tempo-espaço, há sujeitos que respondem, indagam, refutam, discordam, interagem, ou seja, há sujeitos em transformação, construindo uma história, alterando seu espaço e tempo que não são apenas geográfico ou cronológico, respectivamente, mas também um tempo e um espaço indissociáveis permeados de ideias humanas.

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado [...] é a capacidade de ler os indivíduos do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas [...]. O tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos (BAKHTIN, 2011, p. 225).

Os elementos de tempo se revelam no espaço, e o espaço é, então, entendido e medido por meio do tempo. Esses elementos de tempo e espaço se manifestam como uma pluralidade de visões que parte da experiência de cada sujeito no meio em que vive. Essas

<sup>26</sup> A partir das reflexões de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2017), podemos definir atitude responsiva/responsividade como uma resposta do locutor a partir daquilo que se compreende no diálogo, no processo de interação situado em espaço-tempo.

<sup>27</sup> A partir das reflexões de Bakhtin (2017), o tom avaliativo abarca toda a carga valorativa, julgamento de valor, entoação que perpassam pelas interações humanas.



experiências são perpassadas pelas formas de expressão das representações sociais que sustentam as ações e que revelam conceitos morais, sociais, psicológicos e ontológicos num determinado contexto (BASTOS NETO, 2012).

O homem organiza suas experiências a partir das representações do mundo criadas dentro de um tempo e espaço. Essas experiências se manifestam por meio das relações que estabelecemos entre os sujeitos em que o gênero é uma parte fundamental nessas relações dialógicas. A vivência humana acontece dentro de um cronotopo marcado pelas especificidades de cada contexto. Logo, cada povo possui diferentes cronotopos, pois a relação tempo-espaço é moldada em diferentes realidades.

O cronotopo foi concebido como uma forma arquitetônica da narrativa que configura modos de vida em contextos particulares de temporalidades. O tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidades que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos. A pluralidade de que fala Bakhtin só pode ser apreendida no grande tempo das culturas e civilizações, quer dizer, no espaço (MACHADO, 2010, p. 215).

Dentro dos estudos bakhtinianos, o cronotopo esteve correlacionado às relações espaciais e temporais de obras literárias que representam diferentes visões de mundo que vão se modificando ao longo do tempo. Por exemplo, “o papel desempenhado pela sala de visita na Restauração [período histórico] é o mesmo da praça pública na Idade Média e no Renascimento (GEGe, 2019, p. 25) expresso no trabalho de Bakhtin sobre Rabelais<sup>28</sup> (2002) que traz à tona a questão dos espaços e tempos envoltos em valores.

Embora o trabalho de Bakhtin seja pautado no cronotopo representado no romance, “ainda há o cronotopo representador do autor [...], e o cronotopo do *ouvinte ou leitor*, os cronotopos dos acontecimentos da representação e da audição-leitura” (BAKHTIN, 2018, p. 238). Isso mostra que os cronotopos são diversos, mesmo dentro de uma mesma obra. Se tratarmos do cronotopo, por exemplo, para analisar determinado gênero discursivo, é imprescindível que pensemos, pelo menos, em dois cronotopos, sendo um deles o do autor-criador e o outro do contemplador.

Ampliando a discussão sobre o cronotopo, Renfrew (2017) afirma que “a teoria do cronotopo é mais que uma tentativa de concretizar o tempo literário; é uma tentativa de conceber a própria história em termos materiais concretos, Além disso, Bemong e Borghart (2015, p. 16) acrescentam que a análise cronotópica, antes vista como um instrumento

---

<sup>28</sup> Bakhtin formula o conceito de cronotopo pela análise do espaço-tempo do realismo grotesco de François Rabelais, o qual foi um escritor, padre e médico francês do Renascimento.

analítico na divisão de gêneros do romance ocidental, agora passa a ser considerada como ferramenta conceitual para enriquecer diversos campos.

Dentro dessa discussão de tempo-espaço, cabe também trazer o conceito de exotopia que pode ser concebida como um lugar exterior. Esse lugar exterior é ocupado por um sujeito que, pelo excedente da sua visão, dá o acabamento à obra. Amorin (2018) afirma que o conceito de exotopia é muito importante para pesquisas em Ciências Humanas, pois “o pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não vê” (AMORIN, 2018, p. 100). Desse modo, o pesquisador precisa distanciar-se daquilo que se propõe pesquisar para conseguir enxergar a totalidade do que se pesquisa e assim, dar o acabamento.

Amorin (2018) trata do cronotopo como uma produção histórica que se conta ou se escreve dentro de um lugar coletivo, ou seja, uma espécie de matriz espaço-temporal em que os sujeitos se movem e interagem a partir do caráter genérico constituinte dos gêneros de uma esfera social. Esse espaço coletivo, composto de muitas vozes, é permeado por um conjunto de objetos que tem valor social e que dão origem a uma diversidade de signos ideológicos. Dessa forma, a categoria tempo-espaço se manifesta em outros gêneros, para além dos narrativos.

Trazendo essa discussão para nossa pesquisa que incide sobre um documento de caráter normativo a nível nacional para relacioná-lo com a pedagogia dos multiletramentos dentro deste, é necessário pensar no cronotopo enquanto elemento que pode permitir a construção dos sentidos que perpassam pelos tempos-espaços que situam os sujeitos envolvidos no processo de produção, circulação e recepção da BNCC.

Nesse caso, a categoria tempo-espaço vai orientar a análise de um material linguístico concreto de modo a identificar aspectos cronotópicos que perpassam pela construção da BNCC. Amorin (2018, p. 106) afirma que “quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, podemos dele inferir uma determinada visão de homem”. É claro que refletir sobre tais questões não significa que encontraremos, no percurso de análise, respostas simples, fechadas, mas com certeza elas nos ajudaram a lançar luzes sobre como pensar a arquitetônica da BNCC a partir da categoria tempo-espaço para fins analíticos.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado dentro dessa arquitetônica é a autoria e, ao lado desta, os valores axiológicos que são inerentes ao autor em seu processo de construção estética da obra. Desse modo, apontamos essas categorias como possibilidades

de caminhos que vão solidificar esse entendimento da arquitetônica que pretendemos construir.

### 3.2.2 Categorias de autoria e axiologia

Essa subseção pretende abordar as categorias de autoria e axiologia na perspectiva bakhtiniana como parte do nosso empreendimento de analisar da pedagogia dos multiletramentos a partir da arquitetônica do componente de Língua Portuguesa da BNCC. Essa arquitetônica, inicialmente construída a partir da categoria tempo-espço, segue agora para o campo da autoria e da axiologia. Essas categorias podem nos ajudar a identificar e analisar as vozes autorais e os posicionamentos valorativos que podem estabelecer relação com a abordagem dos multiletramentos.

A autoria e a axiologia são dimensões fundantes no pensamento bakhtiniano, pois envolvem o ato criativo da obra em que o autor assume um posicionamento axiológico que vai orientando toda a sua construção enunciativa. Nessa construção, encontram-se uma multiplicidade de relações axiológicas que o autor estabelece com o todo do enunciado na medida em que este vai deixando sua identidade enunciativa na arte que constrói.

A questão da autoria, a partir dos postulados bakhtinianos, pressupõe delinear, não simplesmente um sujeito artista ou escritor do mundo real, mas sim um agente criativo que se consolida por meio das relações axiológicas que estabelece dentro do processo de construção da obra. Bakhtin (2011, p. 10) define o autor como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem [herói] e do todo da obra”. Dentro dessa concepção de autor/autoria, estão incluídos conceitos como acabamento/inacabamento, eu/outro, autor/herói e axiologia enquanto elementos que dão sustentação e forma às relações de sentido em um todo arquitetônico.

Em relação à axiologia, Faraco (2009, p. 90) afirma que, “qualquer texto tem, como ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma posição autoral”. Os posicionamentos valorativos e a autoria são partes estruturantes que se dão por meio de “pontos de vistas diferentes, de planos de enfoques diversos, de princípios vários de avaliação” (BAKHTIN, 2011, p. 7) e se articulam para construir a unidade do todo artístico.

Os processos autorais têm forte relação com os valores axiológicos que, por sua vez, se alinham à forma composicional e ao conteúdo temático para dar o acabamento. Isso

indica que o autor ocupa uma posição central dentro da obra literária que implica na organização do texto.

Ampliando essa discussão, Bakhtin distingue o autor-pessoa do autor-criador. O primeiro diz respeito ao artista enquanto escritor, a pessoa física, já o segundo trata da função estético-formal que dá forma ao objeto estético por meio da materialização de uma certa relação axiológica do herói/personagem com seu mundo (FARACO, 2009). Nesse sentido, a autoria se apresenta de duas formas: a primeira trata de um autor que realiza um ato ético responsável ao criar um determinado enunciado situado em uma esfera da vida. A segunda refere-se a quem cria esteticamente uma obra a partir de posições valorativas que dão o acabamento da obra. Em síntese, um enunciado é atravessado por outras vozes, embora possua um autor (QUEIROZ, 2019).

A construção arquitetônica incide principalmente sobre o autor-criador, no entanto não podemos invalidar o autor-pessoa uma vez que é a partir de seu viés valorativo que se dá o recorte da posição axiológica atribuída ao autor-criador. Logo, o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2018, p. 38).

O autor-criador está na dimensão da arte, e o autor-pessoa está na dimensão da vida. No mundo da vida, está o autor-pessoa que opera dentro de um espaço-temporal atravessado por diferentes posicionamentos valorativos que se dão por meio das interações humanas. No mundo da arte, está o autor-criador enquanto uma instância valorativa que rege o objeto estético. Assim, retomamos o que diz Bakhtin sobre essas duas dimensões, “arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV). Embora o autor-criador e o autor-pessoa sejam diferentes, ambos não podem ser desconectados da unidade de sentido da atividade estética.

Os processos autorais se ancoram nos discursos sociais uma vez que são formados pelas vozes do outro que atravessam o enunciado do autor. Os processos autorais têm forte relação com os valores axiológicos que, por sua vez, são constituídos pelos valores predominantes em uma determinada sociedade.

No ato criativo, esse leque de valorações sociais é o que dá forma ao autor-criador designado para construir o todo da obra estética. O autor que nos debruçamos nessa pesquisa trata-se do “agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do

todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta” (BAKHTIN, 2011, p. 10). Portanto, o autor-criador rege a arquitetônica do objeto estético.

O papel desse autor relaciona-se com o acabamento da obra que se dá por meios das relações axiológicas<sup>29</sup>, ou seja, relações de natureza valorativa que se constrói por meio da rede de interações que envolvem o autor-criador, o receptor e o herói. Volóchinov/Bakhtin (2017) ao ocupar-se das concepções sobre o autor, discute as posições axiológicas ocupadas pelo autor (voz criadora e sustentadora da obra), pelo receptor (a quem se destina a voz criadora) e o herói (de quem a voz fala). Sobre essas três instâncias imanentes das relações axiológicas, Sobral (2012) explica a posição que cada um ocupa na construção do objeto estético da seguinte forma:

- I. O autor se difere do indivíduo-autor e mantém uma relação de responsividade com o herói/personagem e o ouvinte. Ele é a consciência enunciativa que refrata uma voz social enquanto molda o objeto estético pelo seu excedente da visão do todo da obra;
- II. O herói é uma entidade autônoma que desempenha uma dupla interação com o autor e o ouvinte. Ele é o cerne das avaliações oriundas do universo social e histórico das interações e que são inerentes a todo enunciado;
- III. O ouvinte não se confunde com o público real, mas assume uma função imanente, uma posição idealizada pelo autor, o postulado do *horizonte de expectativa*. O ouvinte também é parte das relações dialógicas que dão sustentação à obra.

Dentro dessas relações dialógicas responsivas entre o autor, o herói/personagem e o ouvinte, validamos o olhar do *outro* na constituição do *eu*, pois nos transformamos sempre através do *outro*. É na relação dialógica “que o indivíduo se constitui [...] e esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos *signos*” (GEGe, 2019, p. 13). Portanto, somos o resultado de um conjunto de relações, somos parte de uma pluralidade de vozes que reflete sobre o nosso processo de construção de identidade. No entanto, não perdemos a nossa responsabilidade por todos os momentos constituintes da vida se pensarmos que nós ocupamos um lugar único que, embora seja atravessado pelo outro, não pode ser ocupado por este. Na arquitetônica da minha vida, eu sou o autor, mas também sou herói e ouvinte na interação com o meu *outro*.

---

<sup>29</sup> A dimensão da axiologia, presente na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2017), é de natureza valorativa. Alguns termos ligados à questão axiológica relacionam-se à entonação, posicionamento valorativo, valoração, centro de valor, tom emotivo-volitivo, entre outros.

Todas essas discussões sobre autoria e axiologia que dão acabamento ao texto literário podem ser direcionadas para a estruturação do discurso de textos não literários. Considerando que a arquitetônica

traz a singularidade do enunciado e mostra não apenas sua forma, mas principalmente o conteúdo valorado deste enunciado, os valores axiológicos de seu autor-criador [...]. No caso de um enunciado não artístico, esse acabamento é possível a partir da relação com o outro e com outros enunciados e discursos (QUEIROZ, 2019, p. 169).

O acabamento de textos não literários pode ser pensado a partir de um conjunto de vozes que atravessa esse discurso e, assim, vai se constituindo uma atividade autoral. Por exemplo, o acabamento de um texto normativo da esfera político-educacional pode ser construído por meio das relações dialógicas entre, pelo menos, dois centros de valores - o autor e o ouvinte. Enquanto o autor pode assumir a posição de uma voz institucional que orienta um conjunto de ações e normas, o ouvinte assume a posição de leitor/destinatário para quem as normas são dirigidas e que possui um valor presumido pelo autor. Desse modo, a arquitetônica de textos não literários vai se constituindo pelas relações eu-outro.

A respeito do autor em Bakhtin, Sobral (2009) afirma

não somente o autor de obras, literárias ou não, mas também o autor de enunciados, o que se justifica se pensarmos que, embora reconhecendo a especificidade dos discursos aos quais se costuma atribuir um autor, o Círculo considera os atos de discurso parte do conjunto dos atos humanos em geral – e todo agente de um ato humano é, nesse sentido, ‘autor’ de seus atos (SOBRAL, 2009, p. 61).

A partir dessa citação, ampliamos o leque de possibilidades de compreender o autor que o Círculo nos apresenta. Desse modo, entendemos que esse autor não está restrito ao mundo da arte, dos textos literários, mas pode ser dimensionado para o mundo da vida, dos enunciados presentes em uma diversidade de gêneros, de documentos, de discursos que circulam nas esferas sociais. Além disso, é preciso considerar que, embora Bakhtin e o Círculo tenham se debruçado sobre as análises de obras literárias, sua filosofia fala, prioritariamente, sobre os atos concretos da vida em que essa arte é parte constituinte.

Portanto, sendo os enunciados parte do conjunto dos atos concretos da vida cujo acabamento é dado por um determinado autor em relação com o seu *outro*, incluímos nessa construção arquitetônica os enunciados da BNCC, a fim de identificarmos como o autor em relação com o seu outro dá o acabamento a esse documento de caráter normativo. Isso justifica a escolha da autoria e axiologia enquanto categorias que podem auxiliar na análise da BNCC enquanto obra acabada e valorada por uma instância autoral.

Para concluir essa construção arquitetônica pela qual pretendemos analisar a BNCC e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos, trazemos as categorias de forma, conteúdo e estilo que são inerentes ao gênero discursivo diretriz curricular do componente Língua Portuguesa.

### 3.2.3 Estrutura composicional: categorias de forma, conteúdo e estilo

Nesse exercício de pensar a arquitetura como um instrumento metodológico de análise de um documento da esfera político-educacional, direcionamos nosso olhar para entender qual gênero emoldura o texto que pretendemos analisar e como esse texto se materializa a partir da sua forma composicional, do conteúdo temático e do estilo. Esses elementos do gênero discursivo, vinculados às escolhas éticas do autor, são parte da arquitetura que pretendemos construir.

Bakhtin (2011, p. 286) define o gênero como “formas relativamente estáveis e normativas de enunciado” pois articula a singularidade com a generalidade, o irrepitível com o repetível. Sobre essa normatividade e relativa estabilidade, Sobral (2009) afirma que

[...] essas formas e tipos são sim normativas, dado que o ambiente sociohistórico requer a cristalização de formas [...] para que não se tenha de ‘reinventar’ a cada vez que se fala os modos de falar. Mas como ocorre no nível dos enunciados e, portanto, no âmbito da comunicação discursiva, essa normatividade é mutável (SOBRAL, 2009, p. 116).

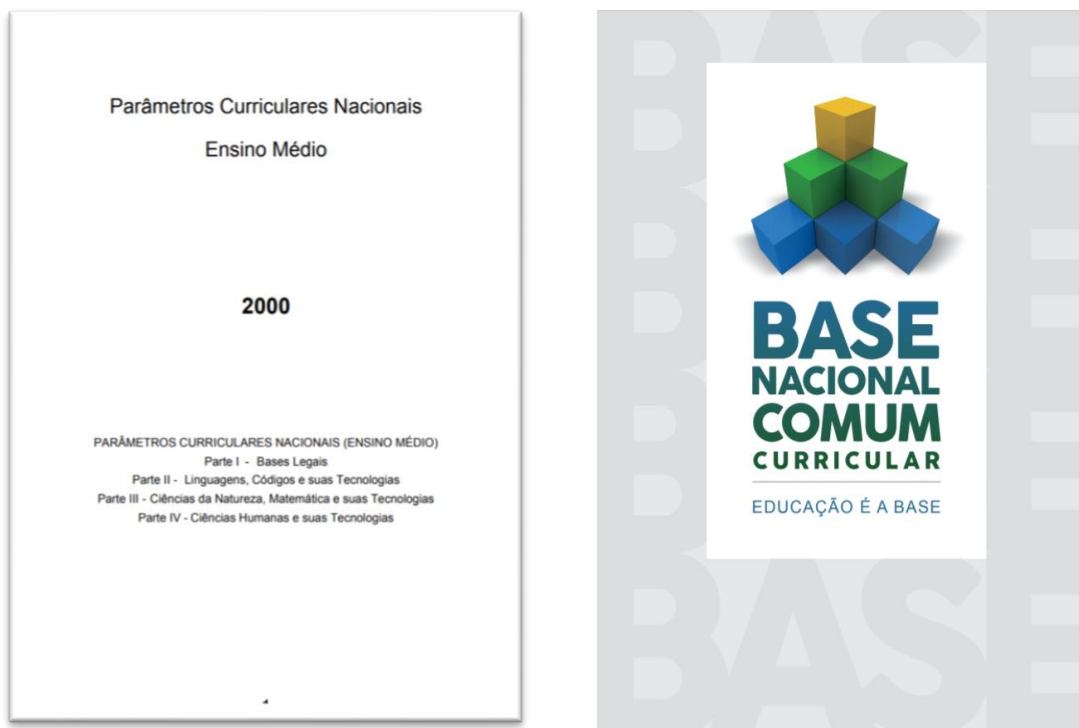
Essa articulação entre a atividade em geral e os atos específicos dessa atividade se constitui por meio da forma composicional, do conteúdo e do estilo, os quais arquitetam os gêneros discursivos. Desse modo, a articulação entre esses três elementos no componente Língua Portuguesa refere-se tanto à normatividade do gênero diretriz curricular que enforma os textos da esfera político-educacional, quanto aos elementos mutáveis que o tornam o texto singular, irrepitível. Sobre isso, Bakhtin (2016) afirma que

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de cada campo da comunicação [...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciação, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Considerando o termo *relativamente*, entendemos que os gêneros passam por transformações e ressignificações, dadas as circunstâncias sociais que alteram os gêneros. Um

exemplo dessa relatividade nos gêneros são as mudanças ocorridas em documentos curriculares que orientam as aprendizagens se considerarmos que os gêneros que organizam esses documentos vêm passando por mudanças para atender às exigências do mundo contemporâneo e, por isso, podem mudar a proposta curricular de uma escola. A mudança já começa pela capa que é parte da forma composicional do gênero em questão.

**Figura 5 – Capa dos documentos curriculares**



Fonte: Portal do MEC

Se observarmos os PCNEM (2000) e, mais recentemente, a BNCC (2017), perceberemos diferenças na organização do gênero que emoldura esses documentos. Por exemplo, a BNCC (2017) é de caráter normativo e apresenta traços linguísticos (semióticos e multimodais) mais característicos da cultura digital, ou seja, apresenta uma estrutura com mais elementos que agregam elementos das multimodalidades como cores, imagens, entre outros. Já os PCNEM não há uma variedade de elementos multimodais e predomina a linguagem verbal, seguindo um viés de texto monomodal.

Sobre os gêneros discursivos, já sabemos que eles possibilitam uma organização da comunicação e estão divididos em gêneros primários e secundários. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros primários se manifestam em nossas atividades simples do cotidiano e predominantemente na modalidade oral, mas não exclusivamente. Já os gêneros secundários se manifestam em situações mais formais, complexas e para fins públicos com foco na



modalidade escrita. No nosso caso, tratamos de um gênero secundário pelo seu grau de formalidade.

Os gêneros estão sempre vinculados a situações específicas de cada esfera. As esferas são os campos onde as pessoas atuam através dos gêneros discursivos. Para Bakhtin,

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo [...]. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilístico, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Bakhtin trata da esfera/campo como um conceito-chave que situa os gêneros dentro da vida social. Os gêneros estão ligados às esferas/campos da atividade humana que implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Esses enunciados não podem ser produzidos fora da esfera de atividade humana, pois a esfera é condição necessária para a compreensão da natureza e a consequente classificação dos gêneros. Desse modo, “a noção de esfera permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros” (GRILLO, 2018, p. 146). Nessa discussão de gênero e esfera, Fiorin (2018, p. 69) afirma que “conteúdo temático, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação” Nesse sentido, apresentaremos brevemente algumas premissas sobre o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo.

Segundo a concepção bakhtiniana, o conteúdo temático está fundamentado em relações axiológicas que emergem dos enunciados concretos. Essas relações axiológicas dependem do posicionamento que o autor assume a partir das escolhas feitas dentro do ato criativo que o enunciado estabelece com outros textos, considerando que “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

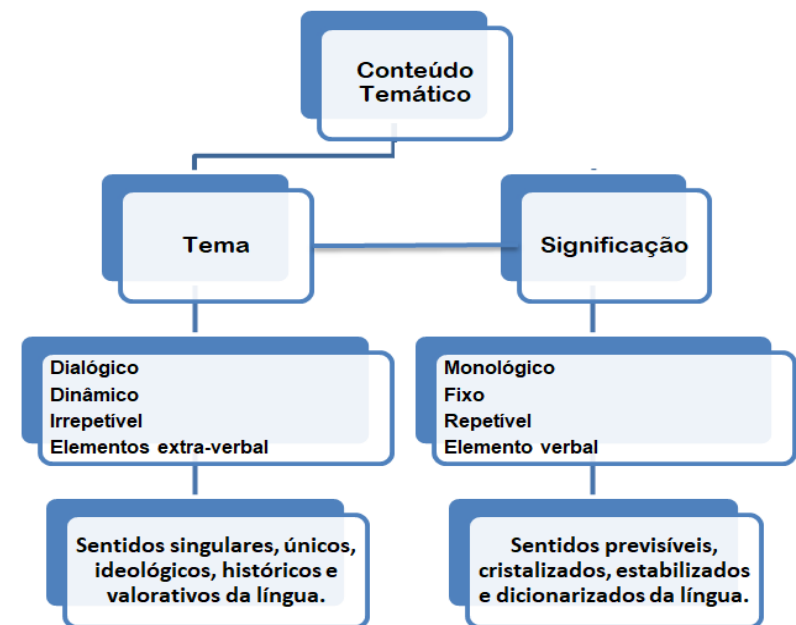
O conteúdo temático não é meramente o assunto central ou uma informação do texto, mas é o sentido que ocupa o texto com base em uma apreciação valorativa. Bakhtin (2002, p. 85) explica que “o conteúdo não pode ser puramente cognitivo, completamente privado do elemento ético; ademais, pode-se dizer que é o campo ético que pertence a primazia essencial do conteúdo”. A ética bakhtiniana corresponde ao agir responsável do sujeito, que implica em escolhas e posicionamentos que, por sua vez, envolve o conteúdo do ato.

Fiorin (2018, p. 69) afirma que o conteúdo é um “domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Já Sobral (2009) define o conteúdo como uma possibilidade sócio-histórica de sentido. Desse modo, os conteúdos funcionam nos gêneros discursivos como um reflexo dos sentidos construídos no tempo-espaço em que se dão as relações axiológicas.

Segundo Queiroz (2019, p. 314 e 315), a questão do conteúdo é um “momento do enunciado em que o autor, ou autores, no caso da BNCC, apresenta um projeto de discurso considerando sua visão de mundo e fazendo escolhas éticas em relação ao que está sendo dito”. Desse modo o ato criativo do autor envolve transposições refratadas dos eventos da vida para a obra criada (BNCC). Essa natureza valorativa, ética e criativa é o que dá forma ao conteúdo, por meio do qual os ouvintes/leitores irão dialogar, concordando ou não, com o posicionamento ético do autor.

Volóchinov (2017), ao trazer o conceito de *tema* para tratar do sentido do enunciado, nos faz pensar o conteúdo como uma parte integrante desse tema, por isso formula-se a ideia de conteúdo temático. Vejamos como conteúdo temático se articula.

**Figura 6 – Diagrama-resumo do conteúdo temático no Círculo**



Fonte: elaborado pela autora com base em Sobral (2009).

A respeito do *tema* e, ao lado deste, a *significação*, Sobral (2009) inclui este primeiro no plano das interações em que os elementos concretos se dão no contexto; enquanto este último trata do conjunto de formas fixas e cristalizadas da língua. Assim, o autor aponta que a enunciação envolve tanto o tema enquanto um elemento concreto, como a significação

enquanto forma convencionalmente estabelecida (dicionarizada) dentro dos gêneros discursivos.

Segundo Rojo e Barbosa (2015), é pelo tema que a ideologia circula, pois esta se encontra viabilizada pelo conteúdo inferido com base na apreciação de valor. O conteúdo está associado ao tema e, por isso, tem uma base ética que está vinculada aos valores axiológicos e à significação das palavras que *refletem e refratam*<sup>30</sup> o mundo, produzindo um sentido concreto. Portanto, o tema é o sentido, único e irrepitível, que vamos atribuindo às palavras.

Esses sentidos únicos, singulares e valorativos se constroem por meio de uma ética, de um ato de assinar responsabilmente seu modo de viver no mundo. Portanto, o tema se refere ao “modo de relação do enunciado com o objeto de sentido [...] Nessa relação, o tema caracteriza-se por [...] compor-se de uma expressão valorativa, uma vez que não há neutralidade no enunciado” (GRILLO, 2018, p. 146). Desse modo, o conteúdo temático é de natureza semântica.

A título de exemplo, Fiorin (2018) cita que o conteúdo temático das cartas de amor são as relações amorosas, já o conteúdo temático de uma aula versa sobre algum ensinamento presente no currículo escolar o qual está pautado numa ética que envolve escolhas axiológicas. Nesse exemplo temos dois gêneros discursivos, carta e aula, os quais contêm seus elementos de significação que serão repetíveis em todas as vezes que esses gêneros forem usados como, remetente/destinatário e professor/aluno, respectivamente. No entanto, para cada carta e cada aula, há uma dinamicidade única, irrepitível que orienta o conteúdo de cada gênero.

Ao lado do conteúdo temático está a forma de composição ou construção composicional que trata da organização do texto e como este é estruturado, o “material que serve de aparato técnico para concretizar o todo da forma artística” (FARACO, 2017, p. 48). Essa estrutura refere-se a todas as articulações que existem dentro do texto para atingir um grau de acabamento. Bakhtin diz que

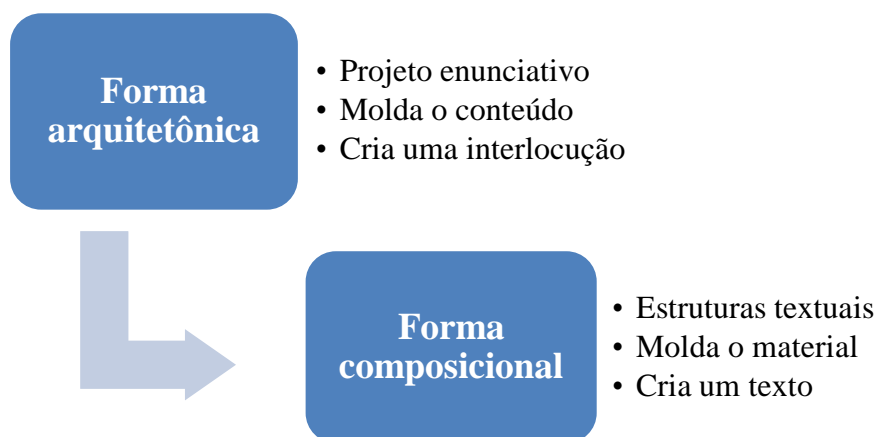
a forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo e que são superados na sua materialidade por essa atividade devem ser relacionados com a forma”. (BAKHTIN, 2002, p. 59).

---

<sup>30</sup> Em Faraco (2009), refratar significa que, com nossos signos, nós tanto descrevemos o mundo como construímos diversas interpretações (refrações). Bez (2011, p. 381) acrescenta que “o signo bakhtiniano ao estabelecer-se em um conjunto valorado mostra como ocorrem as ressonâncias de sentido: a reflexão é o signo como pura abstração, é a realidade. A refração é uma condição necessária do signo e ocorre a partir da interferência do sujeito na realidade”.

A forma composicional dialoga com o conteúdo temático para criar o objeto material. De acordo com Faraco (2011), a forma do material da arte literária não se configura apenas com a atualização da gramática nem com a transcrição pura e simples dos enunciados concretos, mas sim com uma transposição da língua situada para o interior de outro enunciado concreto que está corporificando uma determinada forma arquitetônica e composicional. Vejamos como esses elementos se articulam.

**Figura 7 - Diagrama-resumo da forma composicional no Círculo**



Fonte: elaborado pela autora com base em Sobral (2009).

Bakhtin (2010) discute os conceitos de forma arquitetônica e composicional para falar da estruturação do discurso por meio de um trabalho consciente do autor. Para Bakhtin (2010), a forma composicional (organização do material) realiza a forma arquitetônica (organização dos valores cognitivos e éticos unificados), ou seja, a forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional. Desse modo, a forma composicional cria um objeto externo, linguisticamente materializado, enquanto a forma arquitetônica um objeto estético.

Para exemplificar, tomamos o gênero discursivo carta pessoal e, assim, apresentamos sua forma composicional: local/data, vocativo, corpo da carta, despedida e assinatura. Sua forma arquitetônica tem relação com o tema e o estilo (apresentado a seguir) que pode variar em cada carta dependendo do seu interlocutor, tom avaliativo, função comunicativa, etc. Nesse caso, o texto vincula-se com as estruturas textuais, o material; já a forma de interlocução vincula-se com o projeto enunciativo do locutor em interação com o seu interlocutor (SOBRAL, 2009).

Portanto, é por meio da forma composicional, da apropriação do material que se dará a concretização de uma obra, de um gênero. Essa interação entre a forma arquitetônica e composicional é imprescindível para a construção de sentido dado que o texto não se apresenta apenas na sua materialidade, como “entidade autônoma, passível de ser lido e analisado apenas e unicamente por sua constituição material” (BRAIT, 2016, p. 19), mas sim como um enunciado concreto, um *acontecimento da vida da linguagem*.

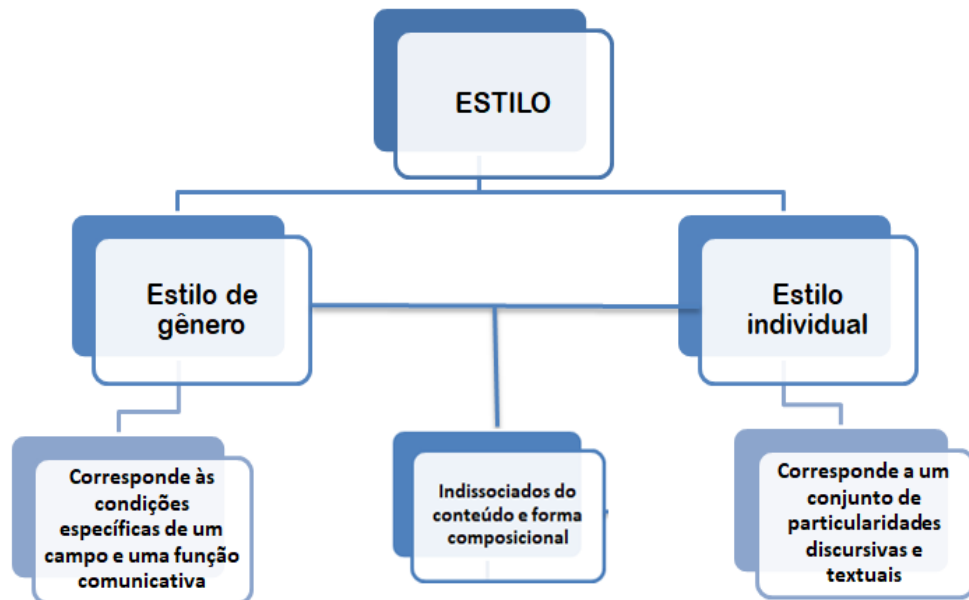
Já o estilo de gênero mantém uma relação indissolúvel com as unidades temáticas e composicionais e, por isso, integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento. O estilo é um conjunto de traços linguísticos – lexicais, fraseológicos e gramaticais – que definem a especificidade de um enunciado (BAKHTIN, 2016) em função da imagem que o enunciador faz de seu interlocutor. Essa imagem tem um acabamento que é dado pelo estilo que pode ser denominado de efeito de individualidade (FIORIN, 2018).

Segundo o GEGe (2019, p. 40), “o estilo está relacionado a um *querer dizer* do locutor, que ganha forma, que define seus limites sob as condições de interlocução” e está situado em um determinado tempo e espaço e direcionado a um grupo social, por isso, dialógico. Nesse sentido, o estilo implica em um ponto de vista em que a escrita se destaca enquanto relação do autor com a língua por meio da seleção dos meios linguísticos que singularizam a autoria refletindo, assim, a individualidade de quem escreve ou fala. Entretanto, Bakhtin (2016, p. 17) afirma que

nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual [...]. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais (BAKHTIN, 2016, p. 17).

Ao apontar para a possibilidade de um estilo não individual, Bakhtin nos deixa inquietos, pois a individualidade é um traço genuíno do estilo. No entanto, o que Bakhtin se refere é ao estilo de gênero que não é a mesma coisa que estilo individual. Enquanto o primeiro, também chamado por Bakhtin de estilo em geral, é determinado pelas especificidades do campo da atividade e da comunicação, o segundo está vinculado às marcas da individualidade do autor (FARIAS; MORAES, 2012). Vejamos como isso se articula.

**Figura 8 – Diagrama-resumo do estilo no Círculo**



Fonte: elaborado pela autora.

O estilo individual, associado ao conteúdo temático e a forma composicional, constitui o gênero discursivo a partir das marcas da individualidade. O efeito de individualidade do enunciador é materializado em recursos linguísticos que definem a especificidade de um enunciado. Já o estilo de gênero é determinado pelas especificidades do campo de circulação do gênero e pela função que assume, seja científica, técnica, oficial, cotidiana, dentre outras (BAKHTIN, 2016).

O estilo está vinculado ao conteúdo temático e à forma composicional, como também está vinculado a toda “relação existente entre locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo e o imaginado (o real e o presumido), o discurso do outro” (BRAIT, 2018, p. 89). Desse modo, tanto o estilo individual como de gênero, se forma pela rede de interações em que os indivíduos participam.

Diante disso, se pensarmos no documento da BNCC, escrito por diversas mãos e marcado pela impessoalidade, parece não caber falar de estilo individual, mas sim do estilo do gênero que assume determinada função comunicativa, dadas as escolhas dos seus interlocutores.

Depois de explicadas as categorias de forma, conteúdo e estilo, seguiremos um percurso de análise dos enunciados do componente de Língua Portuguesa de modo a reconhecer as especificidades do gênero diretriz curricular como resultado de um trabalho construído pelos interlocutores da Base que unem a forma, o conteúdo e o estilo.

Desse modo, descrevemos três categorias que, ao lado do campo de comunicação/esfera de circulação, vão orientar a análise da arquitetura do componente Língua Portuguesa na BNCC, estruturado pelo gênero discursivo diretriz curricular, e predizer algumas implicações para as instituições de ensino (ouvinte/contemplador) que trabalharão com as instruções da BNCC.

Desde nossa entrada na pesquisa, vimos que esse modo de analisar a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio a partir de um caminho teórico-metodológico guiado pela arquitetura bakhtiniana é um desafio complexo de quem deseja construir novos conhecimentos sobre a linguagem seguindo um caminho diferente, ainda pouco percorrido. Por isso, aceitamos o desafio com a responsabilidade de analisar um documento normativo a partir de um olhar exotópico de pesquisadora, professora, gestora e cidadã política que participa de um processo histórico-contextual que é a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Deste lugar único, analisamos o evento, o acontecimento e as relações de sentido imbricadas no maior documento oficial curricular do país. Para isso, apresentaremos a metodologia que guiará nosso olhar para as tomadas de decisões feitas na análise.

#### **4 METODOLOGIA**

Esta seção aborda o percurso metodológico para a construção de uma arquitetura do componente Língua Portuguesa que dê conta de analisar a relação entre a obra seminal da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) e o texto do componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC (BRASIL, 2017). A novidade desse movimento retórico, situado na Linguística Aplicada, reside na ideia de assumirmos um percurso analítico que ultrapasse os *limites disciplinares* (MOITA LOPES, 2015) e mobilize novos saberes que tentem dar conta da complexidade do nosso objeto de estudo, um documento curricular de caráter normativo que define as diretrizes nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio no Brasil.

Nesse percurso metodológico, fizemos uma breve contextualização do nosso assunto central, do *corpus* selecionado com a intenção de justificar a escolha de cada um dos enunciados que fazem parte da construção arquitetônica da BNCC e do tipo de pesquisa em que nosso trabalho está situado. Descremos os métodos que orientaram os objetivos de pesquisa e os procedimentos de análise feitos a partir das categorias de tempo-espço, forma, conteúdo, estilo, autoria e axiologia.

Considerando que é possível pensar os textos/enunciados a partir da concepção de arquitetônica bakhtiniana de modo a ampliar as possibilidades de análises “por ser mais potente, flexível e abrangente metodologicamente” (ROJO; MELO, 2017, p. 1287), procuramos demonstrar como a arquitetura do componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio pode servir de base teórico-metodológica para relacionar a abordagem da obra seminal da pedagogia dos multiletramentos construída pelo NLG em 1996 com o texto do componente Língua Portuguesa da BNCC publicado em 2017.

Para tanto, apresentamos o *corpus* e seu detalhamento, os procedimentos analíticos e o tipo de pesquisa.

#### **4.1 O *corpus***

Para o desenvolvimento dessa análise, sugerimos um *corpus* e, ao lado deste, documentos que auxiliam a compreensão arquitetônica do texto da BNCC. O *corpus* são os enunciados concretos diretamente relacionados com o componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio.

Para auxiliar na análise do *corpus*, utilizamos materiais compostos pelos demais enunciados oficiais que trazem orientações e informações históricas, ideológicas e curriculares fundamentais para a construção da arquitetônica da BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Eles nos ajudam a evidenciar aspectos autorais, axiológicos e processos de construção da materialidade linguístico-discursiva da BNCC em um tempo-espaço específico e contextual.

A fim de organizar nosso procedimento de análise, dividimos os documentos estudados nesta pesquisa em dois blocos inter-relacionados. O primeiro se refere ao recorte que fizemos da BNCC e o segundo aos documentos necessários para construir a arquitetônica da Base a partir das categorias selecionadas. Tais documentos contribuem para a análise da BNCC do componente Língua Portuguesa no que diz respeito às categorias de forma, conteúdo, estilo, tempo-espaço, autoria e axiologia considerando o caráter dialógico da BNCC. Os blocos são:

- a) componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio, organizados, com recorte para os campos de atuação social, competências e habilidades;



- b) Documentos<sup>31</sup> que auxiliam a análise do Componente de Língua Portuguesa:
- documento da BNCC, com recorte para as seções “Apresentação”, “Introdução”, “A Etapa do Ensino Médio” e a “Ficha Técnica”;
  - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
  - programa de governo “Mais mudanças, mais futuro” da ex-presidente Dilma Rousseff de 2014;
  - plano de governo “Uma ponte para o futuro” do ex-presidente Michel Temer de 2015;
  - versões que antecederam a versão homologada da BNCC (primeira versão preliminar, segunda versão revista e terceira versão).

Esses documentos auxiliares foram selecionados para ampliar nosso olhar analítico sobre a Base a partir das categorias analíticas constitutivas da arquitetura<sup>32</sup>. Os documentos que atuam como balizadores na análise do tempo-espaço da produção da BNCC são o programa de governo “Mais mudanças, mais futuro”, da ex-presidente Dilma Rousseff – considerando que as discussões iniciais sobre a BNCC começaram ainda nesse governo; o plano de governo “Uma ponte para o futuro”, do ex-presidente Michel Temer, período em que a Base foi homologada; e as seções “Apresentação”, “Introdução” e “A Etapa do Ensino Médio” que evidenciam o tempo-espaço da produção da BNCC<sup>33</sup>.

Os documentos que atuam como balizadores para delinear as categorias de autoria e axiologia são compostos pelas quatro versões da BNCC: primeira versão preliminar (2015), segunda versão revista (2016), terceira versão (2018) e versão homologada (2017/2018)<sup>34</sup>. Embora cada versão faça parte de um processo de construção coletivo e colaborativo a muitas mãos, cada uma delas possui uma autoria institucional, portanto uma singularidade dentro de um momento histórico sociopolítico marcado. Sendo a versão final um documento homologado durante o governo Temer, valores axiológicos ligados à ideologia desse governo

---

<sup>31</sup> Ressaltamos, porém, que os documentos oficiais que compõem o corpus e os materiais auxiliares, analisados nessa pesquisa, não se encontram na íntegra, pois analisamos apenas os enunciados que têm relação enunciativa com pedagogia dos multiletramentos.

<sup>32</sup> As razões pelas quais escolhemos esses documentos serão melhor explanadas no capítulo cinco.

<sup>33</sup> Ressaltamos que a análise do espaço-tempo não se restringe somente ao componente Língua Portuguesa, tendo em vista que o contexto de produção envolveu todo o documento e não apenas um componente curricular.

<sup>34</sup> O processo de elaboração e homologação da BNCC ocorreu em prazos diferentes entre as etapas da Educação Básica. A primeira e a segunda versão ocorreram de forma alinhada e sem muitos atropelos. Quanto à terceira versão e versão final, as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio seguiram prazos diferentes. Em 2017, foi disponibilizada a versão final para ser homologada, porém não constava a etapa do Ensino Médio. Somente em março de 2018, a terceira versão é disponibilizada e debatida nas audiências públicas. Então, em dezembro de 2018, com alterações mínimas em relação à terceira versão, a BNCC do Ensino Médio é homologada e passa a integrar o documento da etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, já homologada em 2017. Por isso, nas citações sobre a versão final, optamos por usar o ano de 2017.

fazem parte dos enunciados da BNCC. Para essa análise, também utilizamos recortes das seções “Apresentação”, “Introdução” e “Ficha Técnica”. Assim, acreditamos que os dados presentes nesse material de análise podem revelar tanto o conteúdo que subjaz à BNCC como os valores defendidos pelos autores envolvidos na construção desse documento.

Os documentos que atuam como balizadores para delinear as categorias de forma, conteúdo e estilo são os Parâmetros Curriculares Nacionais que serviram de modelo para a elaboração da BNCC. Essa categoria pode ser mais bem analisada se observamos a BNCC à luz de outros documentos, já que ela é fruto dessas orientações curriculares que perpassam a história educacional do Brasil, além de trazer mais elementos que permitam ampliar a categorias de tempo-espaço em que se deu a construção da BNCC.

Além desses documentos oficiais, buscamos pesquisas e estudos que dialoguem com nosso projeto de pesquisa e que estejam relacionadas com a arquitetura bakhtiniana e com a pedagogia dos multiletramentos, considerando que nossa pesquisa tem um viés dialógico. Nesse sentido, analisamos o *corpus* desse trabalho observando-o como enunciados oficiais concretos produzidos em contextos sócio-históricos determinados e condicionados pelas esferas política e educacional.

À medida que construímos a arquitetura da BNCC de Língua Portuguesa, fizemos uma relação com a obra seminal da pedagogia dos multiletramentos. A seguir, apresentamos o detalhamento do nosso *corpus*.

#### **4.2 A Base Nacional Comum Curricular: o detalhamento do *corpus***

Nosso *corpus* está situado na subseção *Língua Portuguesa*, localizada na seção “A Etapa do Ensino Médio” da BNCC referente à área de Linguagens e suas tecnologias. Sendo parte constituinte do todo do documento BNCC, essa subseção estabelece diálogos com outras seções da Base, como a “Introdução”, as quais são contempladas nessa pesquisa. A subseção *Língua Portuguesa* contém 29 páginas organizadas em elementos centrais (texto introdutório) e elementos complementares (organizador curricular)<sup>35</sup>, conforme apresentamos no quadro seguinte.

---

<sup>35</sup> Os termos “elementos centrais” e “elementos complementares” foram retirados do *Material complementar para a (re)elaboração dos currículos* que consta no material de apoio à implementação da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: Jan/2020.

**Quadro 3 – Quadro organizador dos elementos de análise do componente de Língua Portuguesa da BNCC**

<b>Elementos centrais</b>	
Texto introdutório	<p><b>Quanto ao objetivo</b>, cabe ao Ensino Médio <i>aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos</i>, [...] e <i>alargar as referências estéticas, éticas e políticas</i> que cercam a produção e recepção de discursos.</p> <p><b>Quanto à progressão das aprendizagens e habilidades</b> deve ampliar o grau de complexidade das práticas de linguagem, aprofundar e consolidar as habilidades, de forma vertical com as demais etapas da Educação Básica.</p> <p><b>Quanto aos campos de atuação social</b>, estes servem para contextualizar as <b>práticas de linguagem</b> que também recebem o nome de eixos de integração que são a leitura, a produção de textos, a oralidade e análise linguística/semiótica.</p> <p><b>Quanto às habilidades</b>, estas estão à serviço das <b>competências específicas</b>.</p>
<b>Elementos complementares</b>	
Organizador curricular	<p><b>Quanto aos campos de atuação social</b>, estes podem ser organizados em <i>campo da vida pessoal</i> contempla práticas de linguagem que ampliem o saber sobre si, sobre o meio que o cerca e projetos de vida; o <i>campo da vida pública</i> trata de questões que envolvem a cidadania; o <i>campo jornalístico-midiático</i> lida diretamente da recepção, consumo e divulgação das informações, principalmente, em contexto digital; o <i>campo artístico-literário</i> lida com a formação do leitor literário, fundamentada nas manifestações artísticas e culturais; e o <i>campo das práticas de estudo e pesquisa</i> tratam das habilidades de análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa.</p> <p><b>Quanto às práticas de linguagem</b> que, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental, referem-se aos Eixos de Integração: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. No entanto, cabe ao Ensino Médio a tarefa de consolidar, complexificar e enfatizar habilidades de análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica. Essas práticas ou eixos de integração estão relacionados com um conjunto de dimensões, habilidades gerais e conhecimentos.</p> <p><b>Quanto às competências específicas</b>, estas estão direcionadas a todos os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias. Essa área conta com um total de sete competências específicas, no entanto, em nossas análises (autoria e conteúdo) trataremos apenas as competências específicas um, três e sete que versam sobre: 1. Compreensão do funcionamento de diferentes linguagens e práticas e mobilização desse conhecimento para ampliar as possibilidades de participação social apropriadamente; 3. Utilização de diferentes linguagens para se posicionar no mundo, defendendo valores éticos pautados nos Direitos Humanos; e a 7. Mobilização de práticas no universo digital para expandir as formas de produzir sentidos, engajar-se em práticas autorais e coletivas e aprender a aprender em diversos domínios da vida.</p> <p><b>Quanto às habilidades</b>, existe um conjunto de 54 habilidades distribuídas nos campos de atuação social. As habilidades são identificadas por um código alfanumérico composto por letra que indicam a etapa e o componente curricular; e números que indicam a série e a identificação sequencial das competências e habilidades. Para essa pesquisa, nos deteremos nas habilidades EM13LP14, EM13LP15 e EM13LP18 (para a análise do conteúdo) e as habilidades EM13LP20, EM13LP23, EM13LP32, EM13LP39 e EM13LP49 (para a análise do estilo).</p>

Fonte: elaborado pela autora a partir da BNCC do Ensino Médio.

Esse quadro apresenta uma breve descrição do detalhamento do nosso *corpus*. Para a categoria de tempo-espço, utilizaremos o campo de atuação da vida pessoal, o campo de atuação da vida pública e o trabalho, inerente a todos os campos. Para a categoria de autoria, utilizaremos a primeira, a terceira e a sétima competência específica. Para a análise da forma composicional, utilizaremos a estrutura textual expressa pelo Quadro 3. Para a análise do conteúdo temático, utilizaremos a primeira, a terceira e a sétima competência específica, bem como as habilidades EM13LP14, EM13LP15 e EM13LP18, respectivas a cada competência específica. Para a análise do estilo, utilizaremos as habilidades EM13LP20, EM13LP23, EM13LP32, EM13LP39 e EM13LP49. A seguir, apontamos nosso método de pesquisa.

### 4.3 Procedimentos de análise

Ao propormos uma descrição e análise da arquitetura do componente Língua Portuguesa da BNCC, buscamos investigar a relação deste com a pedagogia dos multiletramentos à luz do pensamento bakhtiniano. Desse modo, utilizamos a categoria tempo-espço para descrever e analisar o contexto histórico de produção da BNCC, as categorias de autoria e axiologia para identificar as vozes autorais e os agentes enquanto participantes da criação do componente Língua Portuguesa e como relevadores de posicionamentos valorativos e as categorias de forma composicional, conteúdo temático e estilo para analisar a materialidade linguístico-discursiva dos enunciados do componente Língua Portuguesa da BNCC e, assim, investigamos suas relações de sentido com a pedagogia dos multiletramentos.

Os procedimentos analíticos desse trabalho estão ancorados nos fundamentos teórico-metodológicos adotados pela pesquisadora Inti Anny Queiroz<sup>36</sup> (2019) em sua tese de doutoramento. Como já dissemos, nosso procedimento analítico tem como base o pensamento filosófico bakhtiniano e suas categorias que compõem a arquitetura. A partir dele, elaboramos o seguinte percurso exploratório-descritivo, de modo mais geral, para analisar se a nossa hipótese de que há uma relação estreita entre o texto do componente de Língua Portuguesa da BNCC e o da pedagogia dos multiletramentos se confirma. De modo geral, esse percurso leva em conta os seguintes aspectos:

---

<sup>36</sup> A pesquisadora propôs uma metodologia de análise da esfera político cultural brasileira com base na arquitetura bakhtiniana. Sua proposta “relaciona três métodos do Círculo: a análise da atividade estética como ação [...] o método sociológico proposto por Volóchinov [...] e a metalinguística dos anos 1960” (QUEIROZ, 2019, p. 5).

- a) descrição e análise do tempo histórico e do espaço social de produção da BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio a partir da categoria de espaço-tempo, estabelecendo relação com o contexto de produção do manifesto proposto pelo NLG;
- b) identificação e análise das vozes autorais e dos agentes enquanto participantes da criação do componente Língua Portuguesa da BNCC e como relevadores de posicionamentos valorativos a partir das categorias de autoria e axiologia, estabelecendo relação com a atividade autoral da pedagogia dos multiletramentos;
- c) análise da materialidade linguístico-discursiva dos enunciados do componente Língua Portuguesa da BNCC a partir das categorias de forma, conteúdo e estilo, estabelecendo relação linguístico-discursiva com o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos.

As análises realizadas a partir desse percurso metodológico respondem, de forma processual, no decorrer da construção arquitetônica da BNCC de Língua Portuguesa, nossa questão de pesquisa que busca entender como é possível perceber a relação entre o componente curricular e a pedagogia dos multiletramentos à luz da arquitetura. O percurso exploratório-descritivo que foi apresentado acima, agora encontra-se mais detalhado e está organizado em quatro subseções, conforme apresentamos a seguir.

Na primeira seção, analisamos o tempo-espaço de produção da BNCC (especificamente entre 2014 e 2017) e o tempo-espaço de circulação e recepção desse documento (após a homologação da BNCC), estabelecendo relação com a pedagogia dos multiletramentos. Para a análise da situação de produção, utilizamos a seção “Introdução” da BNCC e os programas do governo Dilma e Temer. A partir da seção “Introdução”, traçamos uma breve linha histórica dos marcos legais da BNCC para perceber como o documento BNCC dialoga com outros enunciados passados enquanto ganha forma. Com base nos programas de governo, resgatamos fatos históricos ocorridos durante a implementação da BNCC. Além disso, utilizamos as palavras “educação” e “economia” para analisar o tom valorativo em relação ao tempo-espaço de produção da Base, a partir dos programas de governo. Para a análise do cronotopo de circulação e recepção da BNCC, analisamos os espaços-tempos com base na subseção *O Ensino Médio no contexto da Educação Básica* (pertencente à seção “A Etapa do Ensino Médio”) e na seção “Apresentação”, a partir das palavras “época” e “futuro”. A análise desses dois termos amplia nossa visão sobre o tempo-espaço de circulação e recepção desse documento.

Com base nessa construção arquitetônica do componente Língua Portuguesa, ainda na fase inicial, resgatamos o contexto histórico de produção da pedagogia dos multiletramentos. Em seguida, construímos um quadro e estabelecemos relações desse componente com o eixo o “por que” da pedagogia dos multiletramentos, incluindo os três âmbitos da vida: vida profissional, vida pública e vida pessoal.

Na segunda seção, analisamos os enunciadores e enunciatários enquanto instância autorial que se constitui pelas diferentes vozes e pelo posicionamento valorativo. Para identificar essas marcas autorais, analisamos os locutores das três versões e da versão final da BNCC, problematizando as implicações destes dentro do processo de escrita do documento a partir da mudança do governo Dilma para o governo Temer. Em seguida, identificaremos as vozes autorais a partir dos efeitos de sentido construídos pelos agentes responsáveis pela produção da Base, segundo consta na Ficha Técnica da BNCC, com foco nos redatores/especialistas da versão homologada. Para relacionar os autores e posicionamentos valorativos com a pedagogia dos multiletramentos, construímos quadros referentes aos redatores do componente Língua Portuguesa e aos membros do NLG, focalizando nossos interesses de estudo.

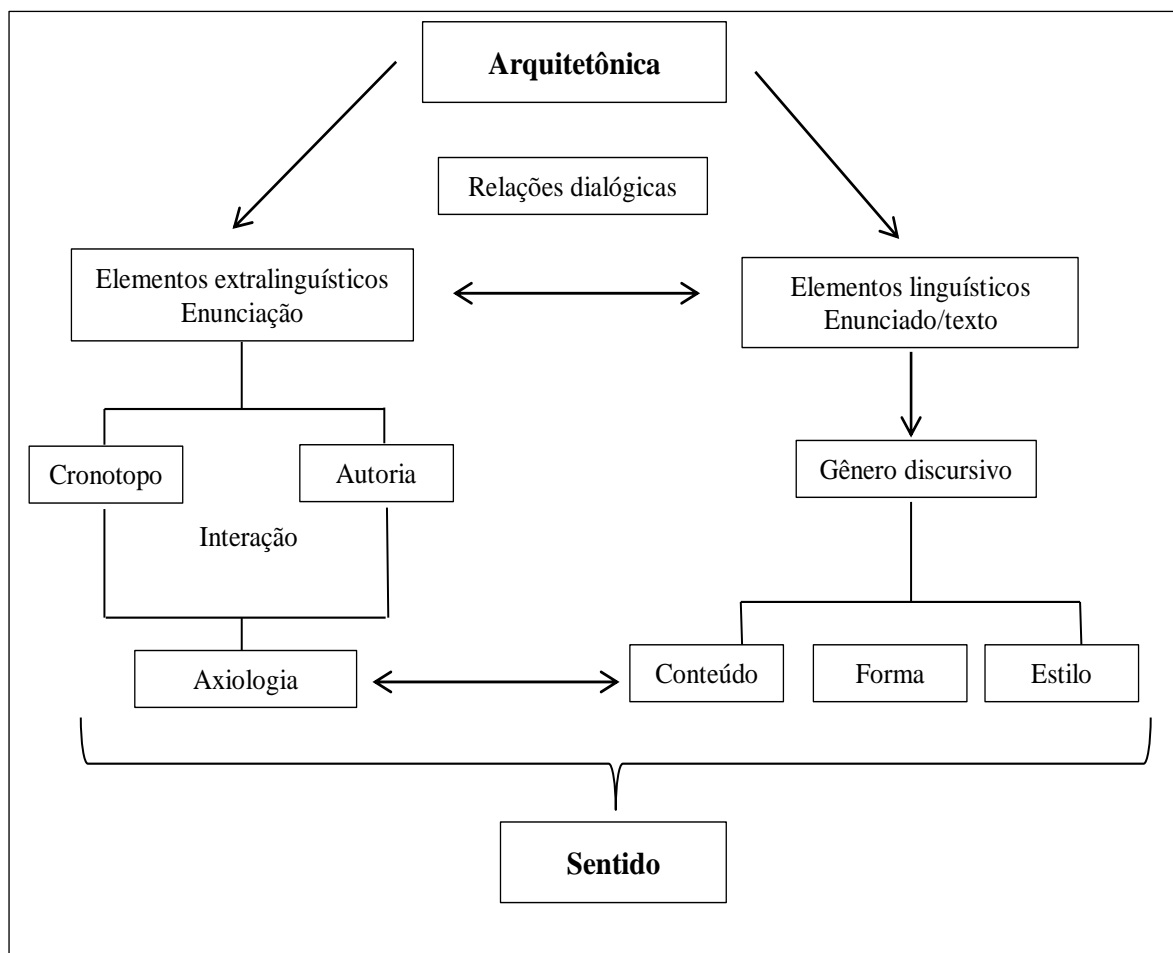
Para ampliar essa análise, investigamos os aspectos axiológicos a partir da primeira, terceira e sétima competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e estabelecemos relações com os valores axiológicos referentes à da pedagogia dos multiletramentos.

Na terceira seção, buscamos investigar a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero discursivo diretriz curricular. Para a forma composicional, organizamos três quadros referentes à estrutura do componente Língua Portuguesa, ao manifesto da pedagogia dos multiletramentos e à relação entre ambos os textos. Para conteúdo temático, analisamos o conceito de competência geral, três competências específicas (competências 1, 3 e 7) e três habilidades (EM13LP14, EM13LP15 e EM13LP18) pertencentes a todos os campos de atuação social, buscando relações semânticas que pudessem denunciar alguma relação com a abordagem dos multiletramentos. Para o estilo de gênero, analisamos a esfera de circulação, a função comunicativa e a materialidade linguística das habilidades (EM13LP20, EM13LP23, EM13LP32, EM13LP39 e EM13LP49). A esfera de circulação e a função comunicativa auxiliam na identificação do gênero discursivo para, então, analisarmos seu estilo. Nessa análise, relacionamos marcas estilísticas das habilidades, relacionadas aos verbos, com os verbos dos processos de conhecimento “experienciando”,

“conceitualizando”, “analisando” e “aplicando” referentes ao eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos por meio de um esquema de planificação textual.

Na quarta seção, organizamos um esquema-resumo da arquitetura do componente Língua Portuguesa e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos. Essa seção busca sintetizar os principais achados dessa pesquisa. O esquema que propomos tem a intenção de orientar o caminho analítico da arquitetura do componente e segue a seguinte estrutura.

**Figura 9 – Caminho analítico da arquitetura do componente**



Fonte: elaborado pela autora

Essa estrutura resume a ideia inicial de analisar um documento oficial pelo viés filosófico da arquitetura bakhtiniana. Esse caminho analítico tem duas bifurcações, sendo a primeira ligada aos elementos da enunciação e a segunda relacionada aos enunciados, que articulam as categorias analisadas. A partir da articulação entre as categorias da arquitetura – espaço-tempo, autoria, axiologia, conteúdo, forma e estilo - conforme mostra a Figura 9, esperamos relacionar a pedagogia dos multiletramentos com o componente Língua Portuguesa da BNCC. Considerando todos esses

elementos metodológicos, apresentaremos o tipo de pesquisa em que esta dissertação está ancorada.

#### **4.4 Tipo de pesquisa**

Nossa pesquisa está situada dentro da Linguística Aplicada por esta ser uma área de investigação que “não se prende a / não se confina a limites disciplinares nem tampouco teóricos, metodológicos ou analíticos” (MOITA LOPES, 2015, p. 334) e por dialogar com outras pesquisas em LA alicerçadas em “base *político-educacional* [...] que analisam o cenário político nacional e sua relação com documentos oficiais de orientação curricular” (AMORIN, 2017, p. 18-20, grifo do autor). Portanto situar essa pesquisa dentro dessa área pressupõe pensar no rompimento de uma cadeia disciplinar para a formação de novos elos epistemológicos.

Quanto aos objetivos, nossa pesquisa caracteriza-se como exploratório-descritiva, de caráter qualitativo-interpretativista, visto que esclarece conceitos e ideias na medida em que permite ao investigador ampliar sua experiência em torno de determinada questão ou problema (TRIVIÑOS, 1990) e vai “além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação” (GIL, 2008, p. 28).

Essa pesquisa adota os procedimentos técnicos de base documental e bibliográfica, pois focaliza um conjunto de documentos oficiais e bibliográficos. Essa pesquisa possui um viés dialógico, o que implica dizer que os materiais analisados estabelecem relações, diálogos e movimentos responsivos entre si. Com base nesse percurso metodológico, iniciamos nosso empreendimento analítico na seção seguinte.

## **5 ANÁLISE DE DADOS**

Para a análise do componente Língua Portuguesa, parte constituinte do todo da BNCC, tivemos que recorrer a outros enunciados desse documento, como a seção de Apresentação, Introdução, A Etapa do Ensino Médio e a Ficha Técnica que mantêm relações estreitas com o componente em questão a fim de ampliar nosso campo de visão. Além disso, reitero que recorreremos a outros documentos oficiais que pudessem auxiliar em nossas interpretações. Para facilitar a menção ao componente curricular, será denominada a nomenclatura LP para se referir a Língua Portuguesa. Ao longo dessa trajetória analítica,



construímos a arquitetônica do componente LP e relacionamos com a pedagogia dos multiletramentos.

Na primeira parte dessa trajetória analítica, investigamos o **tempo-espaço de produção da BNCC**, atos projetados no tempo e no espaço pelos sujeitos interlocutores dessa produção, a partir dos enunciados das seções:

- a) Introdução e A Etapa do Ensino Médio, a fim de analisar, brevemente, o tempo histórico e o espaço social de produção da BNCC, tendo como documento de apoio nessa análise, os programas de governo “Mais mudanças, mais futuro” e “Uma ponte para o futuro” na investigação da conjuntura política em relação com o contexto de produção do manifesto proposto pelo NLG;
- b) Apresentação e A Etapa do Ensino Médio, a fim de analisar a diversidade de cronotopo de circulação e recepção da BNCC e estabelecer relações com a pedagogia dos multiletramentos.

Na segunda parte, analisamos a **construção autoral do componente Língua Portuguesa** por meio da atividade criativa dos locutores em interação com os interlocutores tomada de **valores axiológicos**, a fim de dar o acabamento do projeto de dizer desse componente. Essa análise inclui as quatro versões da BNCC (primeira versão preliminar, segunda versão revista, terceira versão e versão homologada), a capa dos documentos e as seguintes seções:

- a) Apresentação e Introdução, a fim de relacionar as vozes autorais (locutores/autores e interlocutores/receptores) do componente que se manifestam por meio dos posicionamentos axiológicos, com os autores do manifesto, o NLG;
- b) Ficha Técnica, a fim de analisar os agentes diretamente envolvidos na construção do componente e os sentidos construídos na atividade autoral do componente LP e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos.

Na terceira parte, analisaremos **a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero diretriz curricular que emoldura o componente Língua Portuguesa**. Essa análise se debruça, exclusivamente, sobre a subseção *Língua Portuguesa* com auxílio do documento PCN. Nessa investigação buscamos estabelecer relações linguístico-discursivas com o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos.

Ao final dessa trajetória analítica da arquitetônica do componente LP, a quarta parte dessa análise, sintetizamos a relações entre este componente curricular e a pedagogia dos multiletramentos.

Nos tópicos seguintes, a partir da interpretação que se originou do nosso olhar exotópico perante os enunciados da BNCC, analisamos o contexto de produção do texto da Base e sua relação com o contexto de produção da pedagogia dos multiletramentos.

### **5.1 Situação de produção da BNCC e da pedagogia dos multiletramentos: entre textos e contextos**

A seção Introdução narra, brevemente, a sucessão de atos históricos, pautados nos marcos legais que datam o ano de 1988, período em que a Constituição Federal é aprovada, que embasam a produção da BNCC em 2017, ano em que o documento foi homologado, mesmo sem constar a etapa do Ensino Médio à época.

A Base Nacional Comum Curricular é apresentada na subseção *Os marcos legais que embasam a BNCC*, da seção Introdução, como um documento que vem preencher uma lacuna histórica que inicia em 1988, com a Constituição Federal<sup>37</sup>, atravessando a LDB<sup>38</sup> em 1996 e se firmando em 2014 dentro do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>39</sup>, período em que efetivamente se deu o início da construção da BNCC até a homologação em 2017, e posteriormente, a homologação da etapa do Ensino Médio em 2018.

Esse histórico de construção de documentos legais que embasa a BNCC mostra que, a política pública para garantir esse documento, caminhou a passos estreitos, pois somente após, aproximadamente, 30 anos é que o documento previsto em 1988 é aprovado. No entanto, ao longo desses anos, reconhecemos que as discussões no âmbito educacional se

---

<sup>37</sup> No portal do Ministério da Educação (MEC), a linha histórica que compreende a elaboração da BNCC inicia em 1988 dentro da Constituição Federal. Para justificar essa afirmação, a BNCC utiliza o Artigo 210 da Constituição que reconhece a necessidade de que sejam “fixados *conteúdos mínimos* para o ensino fundamental, de maneira a assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Isso é uma forma da BNCC, enquanto diretriz que define conteúdos comuns, se afirmar como um documento já respaldado pela Lei, pois tanto está alicerçado em outros documentos valorativos na esfera política-educacional como está previsto há décadas ao longo da história. Esse artigo é usado como meio de justificar a necessidade de criar uma base nacional, pois responde a uma demanda da Constituição, embora o texto faça referência apenas ao Ensino Fundamental à época, em razão de que o Ensino Médio não era uma prioridade do governo.

<sup>38</sup> A LDB, em seu Inciso IV do Artigo 9º, afirma que compete à União Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que norteiarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, grifos nossos). Assim, a LDB abriu as portas para que o currículo entrasse em discussão justificando, assim, o estabelecimento de “competências e diretrizes” para “assegurar a formação básica comum”.

<sup>39</sup> O PNE foi o documento que efetivamente alavancou o processo de construção da BNCC. Seus enunciados são muito claros, nas estratégias 3.3 e 7.1 relacionadas às metas 3 e 7, (Cf. Brasil, 2014) respectivamente, quando definem a implantação de uma base comum curricular a fim de universalizar o atendimento escolar e fomentar a qualidade de ensino. A partir da homologação do PNE, começa a saga para pôr as estratégias de implementação da BNCC em prática.

tornaram mais densas e democráticas, dada as participações de diversos agentes envolvidos nessas construções. Como resultado dessas discussões e participações em políticas públicas voltadas para os currículos, surgem, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), seguido dos Parâmetros Curriculares Nacionais + (BRASIL, 2002), das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) recentemente homologadas para atender a BNCC.

Dentro desse histórico, o termo multiletramentos surge pela primeira vez nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006)<sup>40</sup> no componente Língua Estrangeira e, após uma década, o mesmo termo ganha espaço na BNCC (BRASIL, 2017), agora no componente Língua Portuguesa. Embora os multiletramentos já fossem práticas prescritas em documentos oficiais, só agora essa abordagem ganha notoriedade devido ao caráter obrigatório<sup>41</sup> da BNCC que impõe leitura dos sujeitos interlocutores para a elaboração de currículos locais e aos estudos difundidos pela academia, principalmente pela professora e pesquisadora Roxane Rojo da Universidade de Campinas, quanto ao ensino da Língua Portuguesa<sup>42</sup>.

Esse processo histórico de elaboração da BNCC mostra que a arquitetura desse documento tem sua base alicerçada em enunciados passados e vai ganhando consistência ao longo do tempo e do espaço devido às novas práticas que vão surgindo e que impactam na elaboração de currículos. Essas práticas estão relacionadas com as diferentes formas que os sujeitos interagem frente às transformações tecnológicas e ao desenvolvimento social.

A partir desse breve histórico dos marcos legais, percebemos que os documentos oficiais passados interferem na BNCC, por exemplo, as competências e habilidades que já eram previstas nos PCN constam também na BNCC. Isso confirma as relações dialógicas pelas quais a BNCC foi construída ao dialogar com enunciados passados.

Em meio à construção da BNCC, o Brasil, no âmbito federal, passa por uma transição de governo com o *impeachment* de Dilma Rousseff, que governou o país entre os anos de 2011 e 2016. Uma das principais razões desse *impeachment* foi o mau desempenho econômico. Com isso, o Governo Temer vinha com promessas de recuperar a economia brasileira, conforme consta no plano de governo “Uma ponte para o futuro”.

---

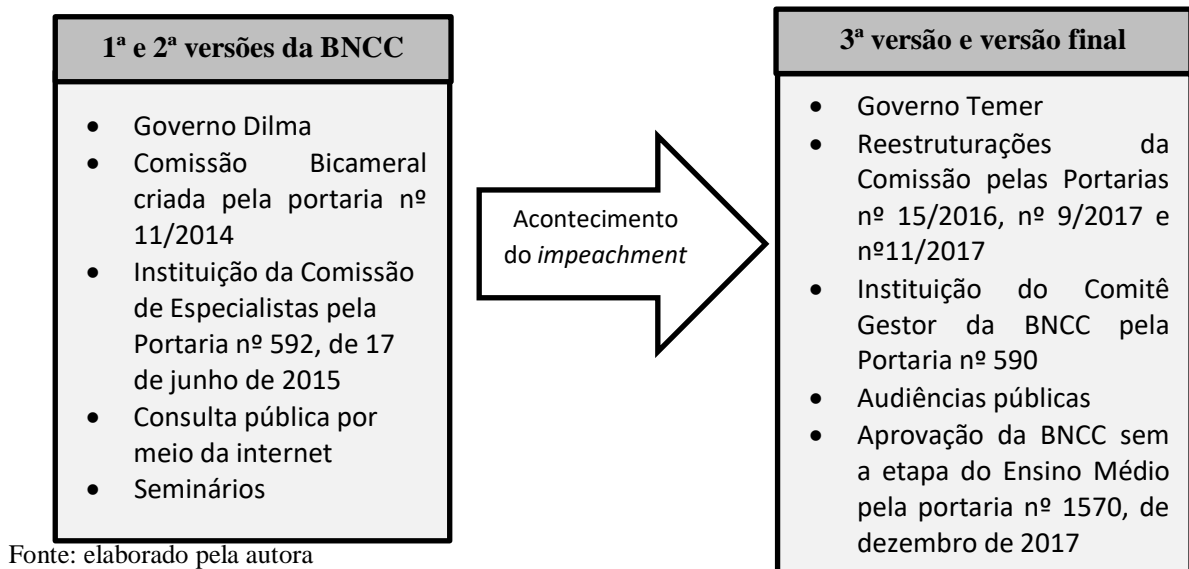
<sup>40</sup> Cf. Seção 2.2.

<sup>41</sup> A BNCC do ensino Médio ainda não é obrigatória nas escolas, porém muitas instituições já começaram a redesenhar seus currículos. Como exemplo disso, a escola em que atuo como coordenadora já foi orientada a construir seus currículos a partir das competências e habilidades da Base.

<sup>42</sup> Cf. Seção 2.2.

Desse modo, a situação de produção da BNCC se dá em meio às crises políticas, econômicas, sociais e ideológicas no Brasil. Seguindo uma ordem cronológica, a primeira e a segunda versão da Base são construídas e disponibilizadas no governo de Dilma Rousseff, enquanto a terceira e a versão homologada são apresentadas no governo de Michel Temer – que governou o país a partir de agosto de 2016, finalizando seu mandato em dezembro de 2018.

**Figura 10 - BNCC nos governos Dilma e Temer**



A figura acima mostra que, com as mudanças de governo, alteram-se os sujeitos envolvidos na construção do documento, bem como as formas de participação. As primeira e segunda versões se dão no Governo Dilma, do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>43</sup>, que tem como proposta de governo, o documento “Mais mudanças, mais futuro”. Já a terceira versão e versão homologada se dão no Governo Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)<sup>44</sup>, cuja proposta é apresentada no documento “Uma ponte para o futuro”. Desse modo, apontamos que a política e as ideologias podem afetar a BNCC, uma vez que os locutores envolvidos nessa produção não podem eximir-se de sua responsabilidade e, por isso, assumem uma postura ativa, trazendo para dentro da sua atividade linguística (a escrita da BNCC) escolhas éticas baseadas em seus repertórios de vida. Desse modo, afirmamos que a

<sup>43</sup> No *site* do Partido dos Trabalhadores consta que o PT surgiu como agente promotor de mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas.

<sup>44</sup> No *site* do Movimento Democrático Brasileiro consta que, em 2017, o MDB retirou a letra P, obrigatória na época da ditadura. Ainda no *site* consta que o MDB nasceu com propósitos: fazer oposição à ditadura e colaborar com a volta da Democracia.

transição política, no âmbito do governo federal, influenciou no contexto de produção da BNCC.

Uma breve análise dos aspectos linguísticos presentes nesses documentos contribui para a investigação do cronotopo de produção da versão final da BNCC. Ao considerar que a BNCC, documento legal, é um documento situado na esfera político-educacional, em que os agentes são parlamentares que elaboram e homologam leis, entram em jogo as ideologias partidárias, tom avaliativo e escolhas responsáveis sem álibi<sup>45</sup>.

Os dois programas de governo cujos enunciados expressam um tom valorativo em relação ao contexto social da época de produção da Base e ao modo como a educação são valorados. Para atestar, selecionamos as palavras, “educação” e “economia” pelos seguintes motivos: 1. a educação está no centro das discussões pontuadas na BNCC, já que pertence à esfera política-educacional, e é uma temática já estabelecida no campo político para qualificar propostas de governo; 2. a economia está atrelada à educação no sentido de que esta última pode interferir no desenvolvimento econômico de um país, ao passo que a economia pode impactar na qualidade educacional. Portanto, para avançar na análise do cronotopo de produção da BNCC, entendemos que as palavras “educação” e “economia” podem nos ajudar a entender o tempo histórico e o espaço social em que esse documento é construído.

**Quadro 4 - Educação e economia nos programas de governo**

	<b>Mais mudanças, mais futuro Governo Dilma</b>	<b>Uma ponte para o futuro Governo Temer</b>
Ano de publicação	2014	2015
Número de páginas	42	19
Palavras que valoram o contexto social brasileiro	Desigualdade, inflação baixa, queda do desemprego, crescimento econômico, capacidade produtiva, democratização do acesso à educação, país de um futuro com base no acesso à educação, país em desenvolvimento	Recessão, pobreza, crise fiscal, estagnação econômica, conflitos políticos, aprofundamento das divisões, disseminação do ódio, país do futuro
Número de vezes que aparece a palavra “educação”	26	3
Tom valorativo em relação “educação”	Papel central, qualidade, expansão, crescente, base para futuro promissor	-
Número de vezes que aparece a palavra “economia”	14	17

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>45</sup> Cf. Subseção 3.2.1.

Com base nesse quadro, a partir do modo como o Governo Dilma contextualiza o Brasil, o país enfrenta quadros de desigualdade e problemas ligados à economia, no entanto reconhece que o país está em desenvolvimento e que isso está atrelado ao acesso à educação. Portanto, o programa entende que a educação é um meio de combater desigualdades e acentuar o crescimento econômico de um país em um futuro que não se sabe se a curto, a médio ou a longo prazo. Vale destacar que, no discurso de posse do segundo mandato da presidenta Dilma, o *slogan* “Pátria Educadora” foi bastante proclamado. No entanto, embora o ensino apresentasse expansão, a qualidade da educação nas escolas públicas do Brasil ainda era questionável.

Quanto ao plano do Governo Temer, o país está mergulhado em um contexto de profunda crise econômica e política, e em nenhum momento, aqui exposto no Quadro 4, reconhece a educação como uma prioridade do governo. Percebe-se isso, inclusive, pelo número de vezes em que a palavra “educação” é citada (26 vezes) no documento “Mais mudanças, mais futuro”, em relação ao documento “Uma ponte para o futuro” (3 vezes).

Outro fator a ser considerado, relaciona-se com a forma como cada governo valora a educação em seus enunciados. Ao passo que o documento “Mais mudanças, mais futuro” coloca a educação como eixo central que é base para esse futuro que se almeja, o documento “Uma ponte para o futuro” não apresenta, em seu enunciado, elementos linguísticos que valorem a educação. Com isso, entendemos que essa ausência constrói um sentido de desvalorização da educação. Portanto o que podemos inferir desse tempo-espaço é que as ações que se desenvolvem a partir do Governo Temer tem um olhar emergencial para as questões econômicas do contexto neoliberal, sem considerar a educação como um meio de alcançar o desenvolvimento nacional que se espera. Prova disso é que, ainda no Quadro 4, o documento “Uma ponte para o futuro” aborda mais questões econômicas, se tomarmos como referência o número de vezes que surge o termo “economia” (17 vezes), advogando em favor de políticas de liberalização econômica extensas, características de governos neoliberais que defendem privatizações, desregulamentação, austeridade fiscal como, por exemplo, a Emenda Constitucional n.º 95/2016<sup>46</sup>, dentre outros.

No Governo Temer, através do documento “Uma ponte para o futuro”, há uma ênfase maior nos aspectos econômicos por sua base neoliberal em detrimento da educação. Medidas como essa reduziram gastos na educação e acentuaram a crise política que acabaram

---

<sup>46</sup> A Emenda Constitucional N.º 95, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal que limita os gastos públicos, durante 20 anos, incluindo saúde e educação. Essa Emenda Constitucional foi aprovada no governo de Michel Temer.

por respingar na BNCC que passou a ser questionada quanto a sua operacionalização, pois requer um forte investimento financeiro.

Até aqui, apresentamos o espaço-temporal em que se deu a construção da BNCC até a sua homologação em 2017, atravessado por diversas crises políticas e econômicas. Destacamos que essa homologação não contou com a etapa do Ensino Médio, pois esta só veio a acontecer em 2018 após muitas manifestações contrárias devido às mudanças no Ensino Médio que não se restringiam somente à BNCC.

Ao considerar que esse tempo-espaço é caracterizado por uma política capitalista neoliberal e que a BNCC foi feita para dar competência ao aluno para “*resolver as demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho*” (BRASIL, 2017, p. 8, grifos nossos) desse tempo-espaço e, portanto, demandas da sociedade neoliberal, concluímos que a Base é um documento que serve a esse sistema capitalista, neoliberal. Concordamos que os estudantes precisam saber “resolver as demandas”, no entanto lidar com demandas da vida contemporânea sem problematizar, criticar ou posicionar-se, nos transforma em massa de manobra de um sistema neoliberal. É importante deixar claro que a BNCC não restringe suas orientações somente à resolução de demandas de forma acrítica, no entanto a definição de competência na Base precisaria ser melhor sistematizada por ser um termo central dentro desse documento. De todo modo, esse conceito restrito em que há a ausência de elementos importantes para a formação crítica do sujeito também mostra as escolhas dos autores e deflagra posicionamentos valorativos típicos do contexto neoliberal.

Ao situar a BNCC dentro de um tempo-espaço neoliberal, analisaremos a pedagogia dos multiletramentos enquanto parte que se relaciona com esse mesmo tempo histórico e espaço social. Esse tempo-espaço<sup>47</sup> em que se deu a produção da BNCC no ano de 2017 e o tempo-espaço em que foi proposta a pedagogia dos multiletramentos em 1996 é marcado por mudanças nos âmbitos da vida profissional, cívica e privada. No manifesto proposto pelo NLG (1996) consta que a pedagogia dos multiletramentos surge em um contexto de pós Guerra Fria, tensão geopolítica entre a União Soviética (base comunista) e os Estados Unidos (base capitalista). Com a dissolução da União Soviética, os Estados Unidos se tornam uma potência capitalista ainda mais forte em um contexto que acentuava a necessidade de mudanças na vida privada, pública e profissional. Essas mudanças justificavam a pedagogia dos multiletramentos.

---

<sup>47</sup> A BNCC é homologada dentro de um governo que busca realizar objetivos econômicos seguindo uma lógica capitalista.

**Quadro 5 – O “por que” da pedagogia dos multiletramentos**

	<b>Mudando realidades</b>	<b>Projetando futuros sociais</b>
<b>Vidas profissionais</b>	Capitalismo acelerado / Pós-Fordismo	Diversidade produtiva
<b>Vidas públicas</b>	Declínio da comunidade homogênea	Pluralismo cívico
<b>Vidas privadas</b>	Invasão do espaço de privacidade	Mundo da vida multifacetado

Fonte: NLG (1996).

O quadro acima mostra as razões pelas quais o NLG propõe a pedagogia dos multiletramentos. Esses propósitos, que envolvem o eixo “por que” (*why*), buscavam preparar os alunos para as mudanças nos âmbitos da vida pública (pluralismo linguístico e cultural mais evidente), privada (formação das identidades) e profissional (novas configurações e habilidades para o mercado competitivo). Da mesma forma que a abordagem dos multiletramentos, a BNCC afirma que a finalidade da competência, mola-mestra desse documento, é “resolver as demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

A partir dessa análise do cronotopo, o primeiro ponto que nos faz relacionar a pedagogia dos multiletramentos com o componente LP são os elementos do “por que” (vidas profissional, pública e privada) com os âmbitos sociais nos quais a BNCC pretende funcionar (vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

Ainda sobre esses espaços de transformação social que a BNCC pretende interferir, apontamos os campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública. Esses campos de atuação social são apresentados, em sua grande parte, na subseção *Língua Portuguesa*, pertencente à seção A Etapa do Ensino Médio.

No componente LP da BNCC consta que:

- cabe ao Ensino Médio ampliar “as possibilidades de [...] participação social dos jovens, nos âmbitos da *cidadania*, do *trabalho* e dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 498, grifos nossos);



- o campo da *vida pessoal* funciona com práticas de linguagem relacionadas com a “ampliação do saber sobre si” a serviço dos “*projetos de vida*” (BRASIL, 2017, p. 498, grifos nossos);
- o campo de atuação na *vida pública* está a “ampliação da participação em diferentes instâncias da *vida pública* [...] com vistas à paz social” (BRASIL, 2017, p. 498, grifos nossos);
- o *trabalho*, tanto como “ato humano de transformar a natureza [...] como forma de (re)produção da vida material”, perpassa todos os campos de atuação social (BRASIL, 2017, p. 498).

Dentre esses campos, percebemos que o campo da vida pessoal e o campo da vida privada se relacionam, lexicalmente, com os âmbitos da “vida pessoal” e “vida pública” referentes ao eixo “por que” da pedagogia dos multiletramentos. Desse modo, tanto a BNCC como a pedagogia dos multiletramentos buscam interferir qualitativamente nesses três campos.

Ainda sobre os três âmbitos - vida pessoal, vida pública e vida profissional – os quais a pedagogia dos multiletramentos apresenta dentro do eixo “por que” (why), a subseção *A área de Linguagens e suas Tecnologias* afirma que “no Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas [vida pessoal]; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos [vida pública]; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter [vida profissional]” (BRASIL, 2017, p. 481). Percebemos que as vidas pessoal, pública e profissional tratadas tanto na BNCC como na pedagogia dos multiletramentos referem-se a espaços que demandam novas configurações nas práticas de linguagens que intensifiquem capacidades expressivas, vínculos sociais e realização profissional.

Essas novas configurações se alteram na medida em que surgem novas demandas sociais. Quanto a isso, as demandas do contexto neoliberal da construção da BNCC são mais complexas devido à Web 2.0<sup>48</sup> e à difusão das TDIC<sup>49</sup> que potencializaram novas formas de comunicação, conforme mostra o quadro a seguir.

---

<sup>48</sup> O termo Web 2.0 foi criado em 2004 para designar uma segunda geração de comunidades e serviços oferecidos pela plataforma Web.

<sup>49</sup> As tecnologias digitais da informação e comunicação são um conjunto de recursos digitais que tem alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender.

**Quadro 6 – Tempo-espaço: pedagogia dos multiletramentos e BNCC**

	<b>Tempo-espaço de divulgação da pedagogia dos multiletramentos (1996) nos Estados Unidos</b>	<b>Tempo-espaço de homologação do documento BNCC (2017) no Brasil</b>
<b>Vidas profissionais</b>	<p>Novas habilidades: Habilidades sociais e cognitivas; trabalhadores “multitarefa”, críticos, flexíveis e criativos.</p> <p>Novas formas de trabalho: Hierarquia achatada, relações horizontais de trabalho em equipe e uma nova linguagem resultante das novas tecnologias para o acesso ao mercado competitivo.</p>	<p>Novas habilidades<sup>50</sup>: habilidades socioemocionais e cognitivas mais complexas que envolvam a capacidade de resolver problemas, de comunicar-se pessoal ou virtualmente, de especializar-se quanto ao uso das TDIC e do conhecimento técnico e cultivar uma mentalidade de crescimento.</p> <p>Novas formas de trabalho: novas fontes de trabalho ligadas ao setor tecnológico, à “economia do bem-estar” e à “economia verde”; transferência de algumas tarefas para máquinas inteligentes; rápidas transformações da dinâmica de trabalho decorrentes do desenvolvimento tecnológico (<i>home office</i>).</p>
<b>Vidas públicas</b>	<p>Ordem geopolítica unipolar em que predominava a potencialidade militar dos Estados Unidos.</p> <p>Essa ordem geopolítica impõe lidar com a diversidade linguística e cultural em decorrência da migração em massa para os Estados Unidos.</p>	<p>Nova ordem geopolítica “uni-multipolar”<sup>51</sup> em que uma superpotência (Estados Unidos) coexiste com outros múltiplos centros de poder (Rússia, China, Brasil, entre outros).</p> <p>Políticas assistencialistas (Governo Lula e Dilma). Cresce a expansão tecnológica, conectividade global e disputas políticas.</p> <p>Aumento do fluxo migratório<sup>52</sup> devido às crises humanitárias. A democracia no Brasil tem se tornado um assunto em discussão em virtude das possíveis ameaças. Maior incidência de discursos neofascistas e autocratas, bem como fenômenos sociais como a pós-verdade.</p>
<b>Vidas privadas</b>	<p>Vidas privadas operam cada vez mais em espaços públicos, invasão dos espaços privados pelos meios de comunicação de massa e do consumismo, fim das “comunidades homogêneas”, entrelaçamento entre culturas locais e globais e construção de novas identidades.</p>	<p>Vidas privadas operam em espaços públicos e são impulsionadas, principalmente, pelas redes sociais; identidades multifacetadas e influenciadas pelos novos fenômenos como efeito bolha; questões em torno da liberdade e segurança pública, controle e vigilância que retroalimentam novos padrões de comportamento.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>50</sup> Essas novas habilidades são apresentadas no trabalho “América Latina: competências para o trabalho na era das máquinas inteligentes”. Disponível em: <https://www.accenture.com/br-pt/insight-america-latina-future-workforce>. Acesso em: Jan./2021.

<sup>51</sup> O termo uni-multipolaridade, preconizado por Samuel Huntington, é usado para referir-se tanto a uma superpotência que tem poder de veto sobre questões de seu interesse, como a outras grandes potências com perspectivas de projeção mundial. Disponível em: <https://www.iberomericajournal.ru/sites/default/files/2016/2/bezerra.pdf>. Acesso em: Jan./2021.

<sup>52</sup> Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise\\_migrat%C3%B3ria\\_na\\_Europa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise_migrat%C3%B3ria_na_Europa). Acesso em: Jan./2021.

Nesse intervalo de 20 anos entre a publicação do manifesto pelo NLG e a homologação do documento BNCC, percebemos que o contexto em que a BNCC é implementada é mais complexo e que as mudanças nos âmbitos da vida profissional, cívica e privada são muito influenciadas pelas novas tecnologias digitais. As duas colunas do Quadro 6 servem para nos fazer refletir a necessidade de problematizar o modo como a pedagogia dos multiletramentos vem sendo divulgada no Brasil e se esta abordagem responde adequadamente às novas demandas sociais brasileiras ou se serve para impulsionar ainda mais os interesses capitalistas.

Embora os membros do NLG afirmem que a pedagogia dos multiletramentos não busca formar cidadãos/trabalhadores dóceis e alienados, percebemos que essa abordagem pode figurar na escola como uma proposta pedagógica fértil para os ideais capitalistas<sup>53</sup>. Os próprios membros do NLG temiam o uso indevido dessa abordagem ao afirmar que “à medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante em relação a um novo mundo de trabalho, precisamos estar cientes do perigo de que nossas palavras sejam utilizadas por discursos econômicos e voltadas para o mercado” (NLG, 1996, p. 67). Em uma entrevista, Allan Luke (2018) já denunciava a colonização dos multiletramentos que, ao passar para os currículos oficiais, podia corresponder com a lógica das políticas neoliberais.

Até aqui, apresentamos o tempo-espaço de produção da BNCC e sua relação com o tempo-espaço de construção da proposta do NLG. A seguir ampliamos nossa análise para a diversidade de tempo-espaço que a BNCC pode alcançar em seus processos de circulação e recepção que, levando em conta a dimensão geográfica do nosso país, acontecem em tempos-espaços diversos que cabem dentro do termo “nacional” até chegar à sala de aula onde efetivamente as competências e habilidades poderão ser desenvolvidas.

## **5.2 Tempo-espaço plural: circulação e recepção da BNCC**

A subseção *O Ensino Médio no contexto da Educação Básica* traz em seus enunciados que o cronotopo de circulação e recepção da BNCC aponta tanto para as culturas juvenis como para tempos-espaços cada vez mais plurais. Assim como a BNCC, a abordagem dos multiletramentos também reconhece a diversidade cultural quando se refere ao eixo “o que”, no entanto, essa diversidade precisa ser problematizada quando aquilo que diversifica são as desigualdades de oportunidades.

---

<sup>53</sup> Cf. Pinheiro (2017).

Sobre esses espaços-tempos diversos e complexos que caracterizam a BNCC, o documento afirma que

as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2017, p. 462).

Como se vê neste trecho da BNCC, o espaço social da Educação Básica está “cada vez mais complexo, dinâmico e fluido”, além de ser permeado pelas “incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo”. Ao considerar que a grande parte dessas mudanças decorre do desenvolvimento tecnológico, nos deparamos com o contexto de desigualdade entre os estudantes das escolas públicas brasileiras, uma vez que nem todos têm acesso aos bens da cultura digital<sup>54</sup>.

Nos enunciados da seção Apresentação, encontramos indícios que apontam para o contexto em que se deu a homologação da BNCC. Esses enunciados ampliam ainda mais nossa percepção sobre a diversidade de tempos-espacos materializados no texto da Base por meio da refração<sup>55</sup> de um conjunto de experiências históricos-sociais dos grupos humanos e de seus quadros axiológicos nesse processo de construção de um todo arquitetônico. Ainda na seção Apresentação, o ministro da Educação à época, Rossieli Soares da Silva, afirma entregar a Base para toda a Educação Básica brasileira, apresentando-a como um “documento contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2017, p. 5, grifos nossos). Na Apresentação da Base, as palavras “época” e “futuro” nos chamam atenção porque indicam o tempo, embora de forma ampla, em que incide as orientações da Base.

Essa época<sup>56</sup>, construída pelas ações humanas concretas em um determinado espaço e projetada para um tempo futuro idealizado, não é tão simples quanto parece, pois o tempo-espaço em que se dá essa circulação é complexo, diverso e desigual. Essas

---

<sup>54</sup> Na BNCC, a cultura digital “envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais por ela veiculados” (BRASIL, 2017, p. 474).

<sup>55</sup> Cf. Subseção 3.2.2.

<sup>56</sup> Utilizamos o termo época para tratar do cronotopo de circulação e recepção da Base cujo período compreende um espaço-tempo neoliberal.

particularidades do tempo-espço são percebidas pelo tom avaliativo nos enunciados da seção Apresentação (BRASIL, 2015, p. 5, grifos nossos) a respeito dessa “época” e “futuro”.

(a)Nessa época:

- “[...] os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes”.
- “a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil”.

(b)No futuro:

- “[...] vamos garantir um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos”.

Na alínea (a), destacamos os termos “desigualdade”, “repetência” “índice de aprendizagem preocupante” e “abandono” que têm relação com cronotopo dessa época (neoliberal em que novos fenômenos sociais alteram a vida pessoal, pública e profissional); na alínea (b), destacamos “aprendizagens essenciais”, “competências”, “projetos de vida” e “continuidade dos estudos” que retratam as mudanças esperadas no futuro.

O quadro de desigualdade que assola a educação nesse contexto neoliberal é um indício de que há uma diversidade de tempos e espaços educacionais. De um lado, está o tempo-espço dos sujeitos em situação de abandono, repetência e baixo índice na aprendizagem; de outro estão os sujeitos que têm condições de se manterem na escola aprendendo e darem continuidade aos estudos. Assim, em se tratando de um tempo-espço do gênero diretriz curricular, há uma pretensa intencionalidade de alterá-lo, a fim de que os alunos saiam de um contexto de desigualdade<sup>57</sup> educacional para um contexto de equidade e transformação social.

Assim, como a BNCC reconhece a desigualdade como um desafio a ser enfrentado na educação, o NLG também afirmava “concordar com um problema fundamental - isto é, que a as disparidades nos resultados educacionais não pareciam estar melhorando”

---

<sup>57</sup> Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), se levarmos em consideração todo o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país, equivalente a quase 50 milhões de pessoas, 20,2%, não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca tê-la frequentado. Nesta situação, portanto, havia 10,1 milhões de jovens, dentre os quais, 58,3% homens e 41,7% mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,3% eram brancos e 71,7% pretos ou pardos.

(NLG, 1996, p. 63). Desse modo, assim como a BNCC, a pedagogia dos multiletramentos também projeta ações para um cronotopo futuro que seja equânime para a educação.

A partir do exposto nas alíneas (a) e (b), observamos dois elementos se relacionam com o tempo-espço na BNCC e na proposta do NLG: desigualdade e equidade. A Base orienta o estudante a agir sobre as demandas desse tempo, saindo desse “quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil”, garantindo um “conjunto de aprendizagens essenciais” para um futuro pautado na “concretização de seus [alunos] projetos de vida”. Já o manifesto do NLG reconhece as “disparidades [desigualdades] nos resultados educacionais” e afirma que a pedagogia dos multiletramentos é uma “relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem levando a uma participação social plena e equitativa” (NLG, 1996, p. 61, grifos nossos) para a construção de “futuros sociais” (NLG, 1996, p. 89). Destacamos alguns trechos da BNCC e do manifesto para marcar a semelhança das intenções por trás dos enunciados que tomam o presente como base para a mudança futura que se espera.

Apesar da boa intenção que paira nos enunciados da Base, essa intencionalidade parece não condizer com os discursos nas entrelinhas, pois se a Base pretende capacitar alunos para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p. 8), ou seja, demandas do capitalismo neoliberal em que, provavelmente teremos um futuro com um mercado de trabalho ainda mais competitivo, com menos intervenção do Estado e, portanto, ainda mais desigual.

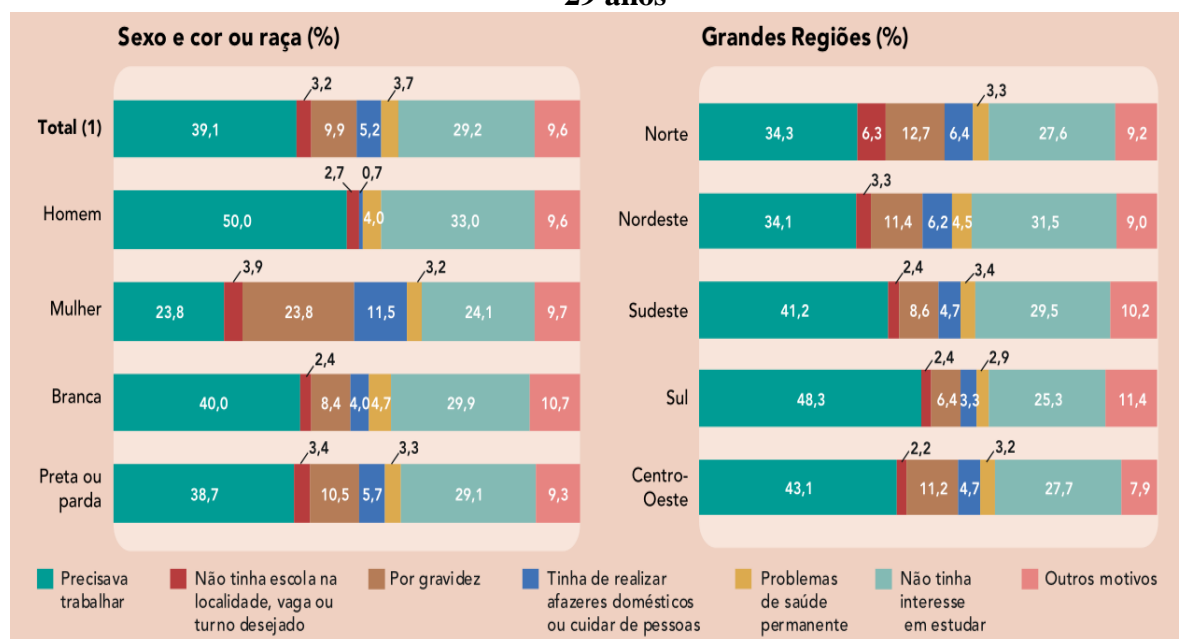
Ainda na Apresentação, percebemos que o contexto de desigualdade educacional em que o “Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono escolar são bastante preocupantes” relaciona-se com o cronotopo dos estudantes, dessa época (neoliberal, com desigualdade educacional), menos favorecidos que, na maioria das vezes, são estudantes que frequentam escolas com pouca infraestrutura, ou que precisam abandonar a escola para trabalhar, dentre muitas outras situações que contribuem para essa desigualdade. Diante disso, a BNCC apresenta-se como um documento pautado em altas expectativas de aprendizagem que irá “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio de dez competências gerais” fazendo, assim, “o país avançar”.

Partindo da análise do tom avaliativo em torno das palavras “época” e “futuro”, trataremos outro ponto que relaciona a BNCC e a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que esses vocábulos (época e futuro) nos remetem às propostas do NLG que vislumbrava mudanças no presente e no futuro dos jovens em meio às novas possibilidades de uso da

linguagem em contextos públicos, pessoais e profissionais. Prova disso é o título do manifesto que anunciou, pela primeira vez a pedagogia, *A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (Pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais) que implica tornar o aluno protagonista do seu futuro.

Para ampliar nosso olhar exotópico sobre o cronotopo dessa época (neoliberal, marcada por desigualdade educacional, repetência e abandono), trazemos alguns dados que caracterizam o tempo-espaço em que os muitos alunos das escolas públicas brasileiras estão inseridos e que atestam o contexto preocupante na educação brasileira.

**Gráfico 1 - Motivo de abandono ou nunca ter frequentado a escola entre pessoas de 14 a 29 anos**



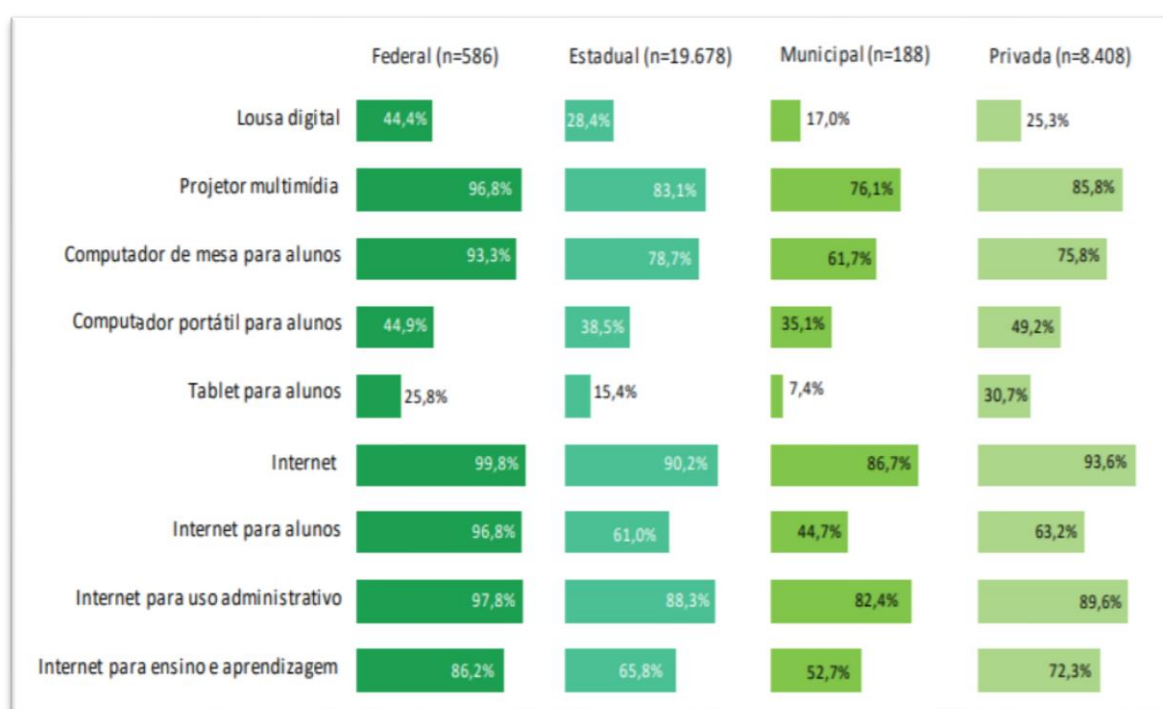
Fonte: IBGE, 2019

A partir do gráfico do IBGE, observamos que os maiores percentuais de abandono escolar, ou nunca ter frequentado a escola, estão relacionados com a necessidade de ter que trabalhar. Isso mostra que o cronotopo que cerca os jovens impõem que grande parte deles adentre ao mercado de trabalho precocemente e, pela falta de formação básica, provavelmente atue em um trabalho precário e desvalorizado socialmente.

Observamos também que, em alguns enunciados, os sujeitos locutores da BNCC parecem desconhecer a diversidade de tempos-espaços ao afirmar que “tanto a computação como as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos” (BRASIL, 2017, p. 473, grifo nosso) ou ainda que “ao chegar no Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas

práticas sociais que envolvem a linguagem” (BRASIL, 2017, p. 498, grifo nosso), como se essas condições dependessem quase que exclusivamente do aluno. Problematizar questões como essas são fundamentais quando se pretende desenvolver um ensino equânime. Os sujeitos locutores da BNCC parecem tapar os olhos para contextos em que os recursos tecnológicos não estão tão presentes e, com os gastos limitados na Educação devido à Emenda Constitucional nº 95, talvez estejam cada vez menos presentes – sem contar com a crise que assola o país diante da atual pandemia, acentuando ainda mais as desigualdades<sup>58</sup> e o acesso aos bens culturais/tecnológicos. O gráfico a seguir apresenta a (in)disponibilização dos recursos tecnológicos nas escolas.

**Gráfico 2 - Recursos tecnológicos disponíveis em escolas do Ensino Médio**



Fonte: Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019

O gráfico mostra que ainda há uma desigualdade na distribuição dos recursos tecnológicos necessários no desenvolvimento de competências e habilidades da cultura digital. Escolas federais da rede pública, seguido pelas escolas da rede privada, possuem mais recursos tecnológicos do que as escolas estaduais e municipais. Os recursos tecnológicos digitais, que marcam fortemente a contemporaneidade, ainda são muito limitados nas escolas públicas de Ensino Médio. Portanto, dizer que as tecnologias “estão cada vez mais presentes

<sup>58</sup> Sobre este tema, vale a pena ver o relatório “Brasil e o mundo diante da Covid-19 e da crise econômica” produzido pela Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/wp-content/uploads/2020/07/Brasil-e-o-mundo-diante-da-Covid-19-e-da-crise-economica.pdf>. Acesso em: dez/2020.



na vida de todos” é não reconhecer (ou memorizar) os espaços que ainda estão aquém do acesso aos recursos digitais. De posse desses dados, temos a impressão de que muitos professores e alunos olham para o texto da BNCC e não reconhecem seus alunos ali, nem mesmos suas práticas tão aquém do acesso aos recursos tecnológicos, tendo em vista que as TDIC perpassam todo o componente LP.

Sobre o quesito tecnologia digital e pedagogia dos multiletramentos, embora Luke (2018) tenha afirmado que essas tecnologias estavam em um plano secundário da abordagem do NLG, estudos e pesquisas sempre trazem a tecnologia digital a reboque dessa pedagogia. Afinal, tratar da multimodalidade (um dos “multi” do eixo “o que” da pedagogia dos multiletramentos) implica principalmente (não necessariamente) tratar das ferramentas digitais que são potenciais de construção de sentido na contemporaneidade. Não é à toa que a palavra digital/digitais aparece 24 vezes dentro do componente Língua Portuguesa e, para cada um dos cinco campos de atuação social da BNCC, há uma gama de gêneros discursivos do ambiente digital.

Sair desse cronotopo de desigualdade educacional para chegar a um tempo futuro esperado é o cronotopo do *devir*<sup>59</sup> e, dentro desse vir-a-ser previsto pela Base, estão estudantes que farão “escolhas necessárias para a concretização de seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2017, p.5). Sabendo que nem todos os estudantes conseguirão dar “continuidade aos seus estudos” devido, por exemplo, à escassez de vagas nas universidades públicas, logo a esses estudantes restará a “concretização dos seus projetos de vida” que nos parece ser um ato de eufemizar a situação dos jovens que não conseguiram uma vaga na universidade e, por isso, terão que trabalhar.

É dentro tempo-espço de produção, circulação e recepção diversos da BNCC que se dá a construção autoral desse documento por meio das diferentes vozes e documentos passados. Desse modo, continuaremos nesse empreendimento arquitetônico a partir da categoria de autoria que resulta em uma construção permeada por propósitos discursivos, posições axiológicas e avaliações sociais.

### 5.3 Locutores e interlocutores na atividade autoral e valorativa

A autoria é uma categoria relevante para a arquitetura, pois é por meio da atividade do autor em interação com outras vozes que se dá o acabamento do projeto de dizer

---

<sup>59</sup> No *site* da Wikipédia, *devir* é um “conceito filosófico que indica as mudanças pelas quais passam as coisas”. É um vir-a-ser, inconcluso, inacabado.

em relação aos outros participantes do processo criativo. Essas interações entre enunciados e vozes sociais, tomados de valores axiológicos, tornam o acabamento possível. Desse modo, analisamos o componente Língua Portuguesa da BNCC a partir das vozes sociais e de outros enunciados que atravessam o enunciado criado.

Refletir e analisar a autoria de um enunciado que pertence ao gênero diretriz curricular, situado fora do âmbito da esfera literária (foco principal das reflexões sobre arquitetura no círculo bakhtiniano), foi desafiador, pois, sendo a BNCC um documento construído por muitas mãos fica difícil encontrar as marcas de singularidade que identificam o autor-criador<sup>60</sup> desse enunciado. Essa construção coletiva, justificada em muitos trechos da Base que apresentaremos adiante, mostra que esse documento não possui um único autor, mas sim um coletivo de vozes e posicionamentos valorativos que vão constituindo o todo arquitetônico. É por meio dessas relações dialógicas e da posição socioaxiológica dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção de um texto/enunciado que se torna evidente quem são os locutores/interlocutores (autor-criador/contemplador) do componente Língua Portuguesa.

Situamos a BNCC dentro da esfera político-educacional que se constitui a partir de interações nas esferas legislativa e educacional. Essas interações se dão pelas diferentes formas de comunicação como os gêneros discursivos que circulam nesses espaços. Em relação à esfera legislativa, apontamos o conjunto de leis que balizam a BNCC. Já se tratando da esfera educacional, apontamos as diretrizes curriculares vigentes e as pesquisas científicas nas quais a comissão de especialista da BNCC se alicerça.

Diferente da esfera artística em que a obra possui um único autor, na esfera legislativa encontramos um coletivo de vozes e enunciados já proferidos que constituem o acabamento da obra. Sendo a BNCC um gênero discursivo de caráter normativo, assegurado pela LDB, as marcas de autoria são quase imperceptíveis, pois a *função estético-formal*<sup>61</sup> criadora da BNCC precisa assegurar um conjunto de princípios, dentre os quais citamos o da impessoalidade que marca os textos legais. Diante disso, iremos considerar o conteúdo e o teor axiológico das preposições como uma alternativa de identificar a voz autoral do componente LP.

Semelhante ao componente LP, a pedagogia dos multiletramentos também possui uma autoria coletiva em que o entrecruzamento das dez vozes que deram vida a essa abordagem e, nessa construção autoral, há um resgate de outras vozes e valores que esses

---

<sup>60</sup> Cf. Subseção 3.2.2.

<sup>61</sup> Cf. Subseção 3.2.2.

sujeitos trazem em suas escolhas. Essa pluralidade de vozes se encontra tanto na pedagogia dos multiletramentos como no componente LP, porém, diferentemente do texto do manifesto do NLG, que é assinado por 10 autores/pesquisadores de diferentes países e que fora descrito, no próprio texto, como se deu o processo de produção colaborativa, na BNCC o processo de produção também foi colaborativo, no entanto, não há uma assinatura autoral explícita, mas sim presumida que são os representantes do governo (MEC) e da academia (redatores/especialistas).

Sabemos, porém, que a construção autoral da Base começou muito antes de os especialistas redigirem a primeira versão. As discussões na esfera educacional já tratavam de pensar um currículo com aprendizagens comuns e diversificadas aos estudantes. Vimos na seção anterior, que tratou do cronotopo da BNCC, que o primeiro marco legal que visa criar uma agenda de implementação de um projeto de base curricular foi a Lei 13.005/2014 referente ao PNE que tem como uma das estratégias para o cumprimento da meta 7<sup>62</sup>. A estratégia diz:

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 (BRASIL, 2014).

Desse modo, a BNCC já começa a ser construída por vozes que a antecederam, como mostra uma das estratégias do PNE. Esse Plano, sancionado pela presidenta Dilma Rousseff, passa a ser submetido ao debate social e à articulação de estratégias que assegurem o cumprimento das metas. Dentro desse contexto de discussões, situamos a CONAE que, em sua segunda edição realizada em novembro de 2014, resultou na elaboração de um Documento-Base que reúne emendas/propostas para a educação brasileira. Dentre essas propostas, trazemos a de número 247 que versa o seguinte

Reestruturar o ensino médio, incentivando práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares, estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdos obrigatórios e eletivos, em dimensões como ciência, arte, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, meio ambiente e esporte (CONAE, 2014, p. 62).

---

<sup>62</sup> Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Neste trecho, identificamos o interesse em organizar um currículo de base comum e diversificada conforme se apresenta a BNCC representado pelas “mais de dois milhões de vozes da sociedade, a partir de sua rede social com a realização de conferências livres preparatórias – presenciais e digitais – das conferências ordinárias municipais e intermunicipais, confluindo nas conferências estaduais/distrital. Essas vozes se fazem representar, por meio dos delegados eleitos, na Conferência Nacional.” (BRASIL, 2014, p. 8-9). Todas essas contribuições são frutos das conferências Municipais e Intermunicipais realizadas em 2013 que precederam a CONAE.

Ao lado dessas discussões mobilizadas por agentes da educação, identificamos o grupo Movimento Pela Base<sup>63</sup> e o movimento social Todos pela Educação<sup>64</sup> que representa organizações do terceiro setor e, direta ou indiretamente, o setor empresarial e que tiveram envolvimento no processo de construção da Base. É nessa arena de disputas ideológicas, de avaliações sociais e valores axiológicos que nasce a primeira versão da BNCC.

A construção dos enunciados do componente LP da BNCC atravessa um processo agenciado por uma pluralidade de vozes em diferentes etapas/versões. Em relação às etapas, apontamos três versões do texto da BNCC até que se alcance uma versão final, homologada. A primeira versão, disponibilizada como versão preliminar; e a segunda versão, identificada como versão revista, foram construídas no Governo Dilma Rousseff, portanto marcada por um determinado viés ideológico em que se davam as discussões.

Posterior ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e posse de Michel Temer no cargo de Presidente, temos a terceira versão e a versão final homologada. Acreditamos que marcar o contexto político-partidário de elaboração da Base seja relevante para pensarmos quais são os valores e quem são os interlocutores que constituem esse enunciado, haja vista que os valores políticos-ideológicos das duas primeiras versões são muito diferentes das últimas. Por exemplo, nas duas primeiras versões, os campos de atuação social recebem outra nomenclatura e não evidenciam competências e habilidades, mas sim objetivos. Ao encontro

---

<sup>63</sup> Segundo o MPB, eles são “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” que tem apoio institucional da Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação e Undime. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 21 out/2020.

<sup>64</sup> Segundo o TpB que atua desde 2006, eles são “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública”, cujos mantenedores e apoiadores são Associação Crescer Sempre, Família Kishimoto, Bradesco, Itaú, Fundação Lemann, Natura, Fundação Roberto Marinho, Suzano, Shoulder, dentre outras. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/#quem-apoia>. Acesso em: 21 out/2020.

da BNCC, a proposta do NLG também afirma que é preciso pensar a “pedagogia do letramento para influenciar as práticas que darão aos alunos as habilidades e os conhecimentos de que precisam para alcançar suas aspirações” (NLG, 1996, p. 63, grifo nosso).

Entendendo que a construção autoral do componente Língua Portuguesa passa por todas essas versões, pois, sendo o documento homologado como a versão final, pressupõe pensar que este é o produto de um processo que já vinha sendo construído bem antes de ser disponibilizada a primeira versão.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em setembro de 2015 como versão preliminar para consulta pública. Para a elaboração dessa proposta inicial, foi lançada uma portaria nº 592/2015 que estabeleceu a participação do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e atribuiu à Secretaria de Educação Básica (SEB) a responsabilidade para nomear uma comissão composta por 116 especialistas, dentre os quais estão professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a Educação Básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. A partir daí, a escrita da BNCC, efetivamente, começa a ser desenvolvida.

Como vemos na capa da primeira versão (ANEXO A), já na parte inferior da capa, encontramos a assinatura do MEC, do CONSED e da UNDIME. Isso deixa claro que a primeira versão da BNCC representa a voz das instituições governamentais que constam na capa. No entanto, consta em sua seção de Apresentação uma afirmação feita pelo então Ministro Renato Janine Ribeiro, isentando o MEC da responsabilidade do conteúdo presente na Base, ao afirmar que “importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial (BRASIL, 2015, p. 2, grifo nosso).

Com essa afirmação, o ministro Renato Janine desautoriza o MEC e o CNE enquanto responsáveis pelo texto, mostrando que a Base não está centralizada nas decisões de um órgão maior, mas que, antes de tudo, é um documento que pretende ser construído em colaboração e com intensa participação e autonomia dos especialistas.

A voz governamental do MEC, representada pelo tom avaliativo do ministro Renato Janine, ao mesmo tempo que nega a sua participação nessa construção, materializa sua

posição axiológica no enunciado ao afirmar que “a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil [...]. Ela é fruto de um trabalho intenso, digno de elogios (BRASIL, 2015, p. 2, grifos nossos). Ao dar o tom avaliativo à BNCC (forte sentido estratégico, digno de elogios), o ministro da educação vai estabelecendo relações dialógicas com seu receptor presumido/interlocutor<sup>65</sup> que também vai se constituindo como parte dessa autoria.

Dentro das relações dialógicas, identificamos que a construção da BNCC se dá na interação dialógica, principalmente, com professores<sup>66</sup>. Nessa relação, os interlocutores estão sempre interagindo e gerando outros textos. Na medida em que colocamos os professores como receptores, estes também são coautores do texto/enunciado no momento em fornecem uma réplica ativa, uma resposta.

Na seção Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da primeira versão, a instância autoral afirma que o documento mantém uma relação dialógica com outros documentos que o antecederam, como o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, o(s) autor(es) da Base vão se constituindo em diálogo com outros enunciados e vão materializando seus valores através do conteúdo, das formas escolhidas e do diálogo com outras vozes.

Na seção que trata do componente Língua Portuguesa, a instância autoral dialoga com os conhecimentos científicos acumulados para o ensino da Língua Portuguesa e abrange não apenas o Ensino Médio, mas o Ensino Fundamental. Dentre essas escolhas linguísticas e os conteúdos desse componente que representam as vozes dos 116 especialistas em interação com outros enunciados, apontamos que essa versão trata de direitos e objetivos de aprendizagem, eixos e campos de atuação expressos em práticas da vida cotidiana, práticas interculturais, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação e práticas do trabalho. Vale destacar que, nessa versão, não identificamos o termo multiletramentos enquanto possibilidade de escolha linguística do(s) interlocutores(es) da Base.

Após a conclusão da primeira versão, esta foi disponibilizada para consulta pública em outubro de 2015 por meio de uma plataforma online disponibilizada no Portal do MEC. Desse modo, as contribuições ultrapassaram a marca de 12 milhões<sup>67</sup>. Em maio de

---

<sup>65</sup> Cf. Subseção 3.3.3

<sup>66</sup> A palavra professor(es) aparece 37 vezes dentro a primeira versão desse documento que contém 302 páginas.

<sup>67</sup> Segundo Gerhardt e Amorim (2019, p. 11), “as contribuições podiam ser enviadas por formulários online, mas nunca ficou claro como seriam tabuladas e analisadas. Dado o cronograma apertado, é de se duvidar se algumas dessas contribuições foram sequer consideradas e incorporadas”.

2016, o MEC entregou a segunda versão ao CNE como versão revista para passar por um novo processo de discussão. Por isso, o CNE promoveu a realização de 27 seminários nas unidades da federação e o número de páginas do documento saltou de 302 para 676 páginas a partir da participação de cerca de 9 mil professores.

O destaque que é atribuído ao número de sujeitos participantes nessa construção reforça ainda mais a ideia de que não há um autor, principalmente se tratando de um documento normativo legal elaborado em uma sociedade dita democrática que busca responder ao princípio da impessoalidade e coletividade. Desse modo, interpretamos que o efeito de impessoalidade já é uma marca autoral que representa uma voz governamental.

Nessa segunda versão, segue uma construção autoral semelhante à da primeira, conforme analisamos a capa (ANEXO B). Embora a capa ainda conste a assinatura do MEC, UNDIME e CONSED, outras vozes passam a fazer parte dessa obra em construção, dada as participações de cerca de 9 mil professores em seminários e de outros agentes descritos na ficha técnica. Nessa versão, não há uma seção intitulada Apresentação, mas sim uma extensa ficha técnica de dezessete páginas que nomeia todos os envolvidos na construção dessa versão, seguindo a ordem que se apresenta abaixo.

- Membros do Ministério da Educação (MEC);
- Membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED);
- Membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- Equipe de Assessores e Especialistas;
- Comissão de Especialistas - organizada por etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), áreas de conhecimento e componente curricular;
- Professores Revisores;
- Assessoria de Comunicação Social ao Portal da BNCC;
- Equipe de Arquitetura da Informação do Portal da BNCC;
- Equipe de Sistematização das Contribuições ao Portal da BNCC;
- Coordenadores institucionais das Comissões Estaduais;
- Associações Profissionais e Científicas.

Essa extensa ficha técnica que menciona os agentes envolvidos na construção da Base menciona produzir alguns sentidos, tais como o de *coletividade*, de *legalidade*,

*publicidade e eficiência*, os quais são princípios que regem a Constituição Federal, reforçando a voz governamental nos enunciados da Base.

A *coletividade* manifesta-se na indicação de equipes, comissões e demais agentes responsáveis, afastando a imagem de um autor que manifesta apenas a sua voz e aproximando essa construção do interesse público. A *legalidade* está vinculada aos diferentes agentes que representam uma autoridade que baseia sua vontade naquilo que é permitido por lei – aqui apontamos os membros do MEC, CONSED e UNDIME. A *publicidade* está respaldada no trabalho dos agentes que possibilitam a transparência desse documento por meio do Portal da BNCC. Por fim, a *eficiência* é justificada pela participação dos revisores, especialistas e demais profissionais que atuam com base na ciência. Desse modo, muito mais do que a 1ª versão, essa 2ª versão revista aponta para um fazer democrático do(s) autor(es).

Quanto à seção que trata do componente curricular LP do Ensino Médio na segunda versão, percebemos algumas alterações em relação à versão anterior. Claramente a etapa do Ensino Médio foi desvinculada do Ensino Fundamental, embora ainda mantenha em seus enunciados os objetivos de aprendizagem, eixos, campos de atuação (literário, político-cidadão e investigativo), unidades curriculares e práticas de linguagem mediada por gêneros textuais. Dentre esses conjuntos de escolhas feitas pelo(s) autor(es), ainda não identificamos o termo multiletramentos, embora os enunciados apontem para conteúdos temáticos que tratam das diversidades culturais e linguísticas. Seguimos então, para a terceira versão e versão final.

Na transição da segunda versão para a terceira versão, se deu o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, levando seu vice, Michel Temer, a ocupar o cargo de presidente. Esse acontecimento trouxe profundas mudanças na dinâmica de construção da Base e isso reforça a nossa ideia de que as entidades discursivas que (não) assumem a responsabilidade pela enunciação da Base estão vinculadas ao governo e sua ideologia.

Quando Michel Temer assume a presidência, a construção da BNCC ganha novos rumos em relação à reestruturação no quadro de sujeitos que compõem tanto o CNE como a comissão que trata da BNCC, como também atualizações da legislação e alterações nos prazos. Sobre a nova reestruturação que foi dada à comissão da Base, a Portaria Nº 790/2016 institui o Comitê Gestor<sup>68</sup> para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio.

---

<sup>68</sup> No Art. 4º da Portaria 790/2016, o Comitê Gestor é constituído pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI; II - Secretaria de Educação Profissional e



Sobre as atualizações na legislação, o presidente interino instituiu mudanças no Ensino Médio, dentre as quais está a BNCC, por meio de uma Medida Provisória<sup>69</sup>, motivo pelo qual se deu as mudanças de prazos e a divisão da Base da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim a terceira versão da BNCC foi encaminhada ao CNE contendo apenas as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, posteriormente homologada em 2017, deixando a etapa do Ensino Médio de fora, sem que houvesse uma argumentação legal que justificasse a exclusão dessa etapa.

A etapa do Ensino Médio só foi retomada em 2018 quando sua terceira versão é encaminhada ao CNE para que fossem feitas as consultas públicas. Assim, a participação de outras vozes foi sentida durante as três audiências públicas, totalizando mais de quarenta e quatro mil contribuições, segundo o Portal do MEC. Além das audiências públicas<sup>70</sup>, a participação se deu por meio de contribuições escritas. O resultado dessa participação resultou na versão final<sup>71</sup>.

#### Quadro 7 – Semelhanças e diferenças entre a terceira versão e versão final

<b>Tópicos</b>	<b>3ª versão</b>	<b>Versão final homologada</b>
Seção Apresentação	Sujeito locutor: Ministro da Educação Mendonça Filho	Sujeito locutor: Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva
Seção Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Base Nacional Comum Curricular</li> <li>- Os marcos legais que embasam a BNCC</li> <li>- Os fundamentos pedagógicos da BNCC</li> <li>- O pacto interfederativo e a implementação da BNCC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Base Nacional Comum Curricular</li> <li>- Os marcos legais que embasam a BNCC</li> <li>- Os fundamentos pedagógicos da BNCC</li> <li>- O pacto interfederativo e a implementação da BNCC</li> </ul>
Subseção Língua Portuguesa	Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação, competências específicas e habilidades	Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação, competências específicas e habilidades
Número de páginas das seções Apresentação e Introdução	16	16
Número de páginas da subseção Língua Portuguesa	27	29

Fonte: elaborado pela autora

Tecnológica - SETEC; III - Secretaria de Educação Superior - SESu; IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE; e V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

<sup>69</sup> As Medidas Provisórias são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Essa MP foi convertida na LEI nº 13.415/2017.

<sup>70</sup> Das cinco audiências públicas previstas para acontecer em Santa Catarina (região sul), São Paulo (região Sudeste), Fortaleza (região Nordeste), Belém (região Norte) e Brasília (região Centro-oeste), somente 3 foram realizadas. As audiências das regiões Sudeste e Norte foram canceladas devido aos protestos contra a reforma do Ensino Médio em que a BNCC fazia parte.

<sup>71</sup> Não traremos enunciados da terceira versão por considerarmos que não houve grandes mudanças entre as vozes que constroem a terceira versão e a versão final.

O Quadro 7 mostra que as alterações no texto são quase imperceptíveis, a começar pela semelhança que há entre os tópicos e o número de páginas das seções Apresentação e Introdução e subseção Língua Portuguesa que trouxemos para analisar essa voz autoral. O quadro 7 aponta que, mesmo após a realização de três audiências públicas em que houve a manifestação de muitos interlocutores ou solicitando alterações ou manifestando contrariedade ao texto da BNCC, poucas mudanças foram feitas. Isso torna perceptível que, aquilo que alguns participantes temiam, parecia acontecer: audiência pública só seria um instrumento para gerar apenas a ideia de construção coletiva do documento. Dito isso, partiremos para a análise da voz autoral da versão final do componente curricular Língua Portuguesa.

Na seção Apresentação, o ministro Rossieli Soares da Silva, representando a voz do Governo Federal, constrói sentidos por meio de posicionamento axiológico expresso nos enunciados. Nos trechos “elaborada (BNCC) por especialistas de todas as áreas do conhecimento” e “concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil”, fica evidente que o documento foi elaborado dialogicamente, a partir do diálogo com profissionais especializados e das participações de diversas pessoas. Isso reforça tanto o sentido de eficiência por envolver intelectuais da área, como de coletividade por dividir a responsabilidade do conteúdo com outros agentes envolvidos nessa construção.

Na seção Introdução, subdividida em *A Base Nacional Comum Curricular, Os marcos legais que embasam a BNCC, Os fundamentos pedagógicos da BNCC e O pacto interfederativo e a implementação da BNCC*, reconhecemos uma voz governamental que é responsável pelos conteúdos temáticos presentes nos enunciados. Nessa seção, a instância autoral constrói um conteúdo baseado em competências e habilidades, tirando de foco os direitos de aprendizagem que vinham sendo mais amplamente articulados dentro das versões anteriores. A retirada do foco dos direitos de aprendizagem da versão final da BNCC abre uma reflexão sobre a responsabilidade inerente ao Estado enquanto instância que pode subsidiar as escolas públicas precárias na garantia dos direitos dos alunos, mas que busca *álibi*<sup>72</sup> para se eximir dessa responsabilidade. Talvez porque a expressão direitos de aprendizagem traga uma carga valorativa responsiva que coloca o Governo em cena enquanto agente diretamente responsável pela aprendizagem dos alunos, diferentemente das palavras “competência e habilidades” que tiram o foco do Governo e atribuem ao estudante a responsabilidade pela sua aprendizagem.

---

<sup>72</sup> Cf. Subseção 3.1

Tirar o foco dos direitos de aprendizagem da BNCC e colocá-lo nas competências e habilidades tem forte relação com o projeto maior do Governo de Michel Temer, o Novo Ensino Médio, em que reduz tanto os investimentos na educação pela PEC do teto dos gastos públicos, como a carga horária de aula da Base que vai para 1800h/a, caracterizando-se como uma proposta reducionista.

Semelhante às versões anteriores, a versão final dialoga com outros enunciados do passado, como a LDB, o PNE e as DCN, e acrescenta outros textos como influenciadores no processo de elaboração da Base, como os currículos internacionais<sup>73</sup> e enunciados que tratam das avaliações com enfoque na ideia de competências<sup>74</sup>. O componente LP do Ensino Médio também recupera enunciados da seção Introdução quando trata de competências e habilidades<sup>75</sup>; da seção Estrutura da Base quando traz os códigos alfanuméricos para organizar as habilidades em LP<sup>76</sup>; da seção A Etapa do Ensino Fundamental quando convida o leitor a conferir páginas anteriores que tratam dos eixos de integração<sup>77</sup>; e das DCNEM quando traz uma citação direta sobre o trabalho<sup>78</sup>.

A partir do exposto, percebemos que o componente LP é constituído de outras vozes que o antecederam e, ao mesmo tempo, projeta-se para enunciados futuros através de seus interlocutores presumidos. Na seção Introdução, a instância autoral da Base presume quem são os receptores/interlocutores/o outro do texto, ou seja, são eles os professores(as), gestores, profissionais das editoras de livros, empresários que prestam serviços de natureza infraestrutural, demais profissionais da educação, entre outros. Especificamente sobre os professores, vale destaque que a palavra professor aparece 85 vezes na versão final da BNCC, que contém 600 páginas. No entanto, no componente LP, não há nenhum registro explícito desse receptor presumido. Se compararmos com a segunda versão, desenvolvida no governo Dilma, as palavras professor(es) e professora(s) surgem 132 vezes em um texto de 652 páginas. Outra curiosidade é que na segunda versão marca-se o gênero feminino ao lado do masculino, o que não acontece na versão final.

---

<sup>73</sup> Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

<sup>74</sup> O enfoque de competência é adotado tanto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA), como pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que institui o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

<sup>75</sup> Cf. BRASIL, p. 506-509, 2017

<sup>76</sup> Cf. BRASIL, p. 506, 2017

<sup>77</sup> Cf. BRASIL, p. 500, 2017

<sup>78</sup> Cf. BRASIL, p. 505, 2017

A seção que contém os textos introdutórios da segunda versão mostra os documentos que antecederam a BNCC e os receptores presumidos desse documento para explicitar que a Base é um documento responsivo e permeado por diferentes vozes. Além de trazer outros textos para essa construção, a voz autoral também dá voz ao próprio documento da Base como forma de reiterar a impessoalidade.

Na seção Introdução da versão final, encontramos alguns trechos, tais como, “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017, p. 13, grifo nosso), “a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral” (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso) e “a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 15, grifo nosso). Esses trechos da versão homologada evidenciam que a voz autoral constrói um enunciado dando autonomia a BNCC pelo conteúdo proposto, como se este documento pudesse ser uma espécie de “herói”<sup>79</sup>, entidade autônoma que desempenha uma dupla interação com o autor (instância governamental) e o ouvinte presumido (professores, gestores, técnicos). Essa voz governamental que temos identificado ao longo dessa análise responsabiliza a própria Base pelo seu projeto de dizer na medida em que esse(s) autor(es) constroem sentidos. Esses sentidos relacionam-se com as peculiaridades de um texto que é caracterizado como normativo e, por isso, tem um discurso de poder e autoridade sobre aquilo que deve ser aprendido pelos alunos.

Até aqui, analisamos marcas autorais mais amplas enquanto parte da arquitetura da BNCC a partir, principalmente, dos valores axiológicos do(s) autor(es) que se presentificam nos enunciados concretos no texto da Apresentação e Introdução. Vimos que estes valores estão estreitamente relacionados às esferas político-partidárias e suas respectivas correntes econômica ideológica. Essas seções se conectam diretamente com as demais partes do documento, pois são os fundamentos necessários para pensar cada componente curricular.

A fim de ampliar a noção de autoria para a seção que trata do componente Língua Portuguesa, o quadro a seguir nos mostra os redatores, não apenas do componente LP, mas de toda a etapa do Ensino Médio, conforme consta na Ficha Técnica da versão final.

---

<sup>79</sup> Cf. Subseção 3.2.2

Quadro 8 – Redatores da BNCC

Especialistas da 2ª versão da BNCC organizados por componente	Redatores (especialistas) da versão final da BNCC do Ensino Médio com destaque em negrito para os de formação em Letras ou Linguística	Redatores que têm relação com o componente LP
<p><b>Língua Portuguesa</b>            Vilma Lenir Calixto (PR/Consed)            Paulo André Alves Figueiredo (PA/Consed)            Micheline Madureira Lage (IFG)            Adair Bonini (UFSC)            Andréa Walder Zanatt (MS/Consed)</p> <p><b>Língua Estrangeira</b>            Monica Lemos de Matos (RJ/Consed)            Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (UFF)            Maria del Carmen Fátima Gonzáles Daher (UFF)</p> <p><b>Arte</b>            Carlos Eduardo Povinha (SP/Consed)            Cláudia C. Cedraz Caribé de Oliveira (BA/Consed)            Andreia Veber (UEM)</p> <p><b>Educação Física</b>            João Manoel de Faro Neto (SE/Consed)            Marcílio Souza Júnior (UPE)            Vitor Powaczruk (RS/Consed)            Fernando Jaime González (UNIJUI)</p>	Adriana Ranelli Weigel (Inglês), Cristina Leite (Física), Ghisleine Trigo Silveira (Biologia), <b>Gláucia d'Olim Marote Ferro</b> (Letras e Linguística Aplicada), Guiomar Namó de Mello (Pedagogia), Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto (Química), Isabel Porto Filgueiras (Educação Física), <b>Jacqueline Peixoto Barbosa</b> (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Janice Theodoro da Silva (Ciências Sociais), João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho (Matemática), José Alves de Freitas Neto (Filosofia), Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira (Biologia), Maria Eliza Fini (Pedagogia, especialista em Currículo e Avaliação), Maria Fernanda Penteadó Lamas (Química), Maria Silvia Brumatti Sentelhas (Matemática), <b>Neide Luzia de Rezende</b> (Letras / Teoria Literária e Literatura Comparada), Paulo Roberto Cunha (Ciências Biológicas), Priscilla Vilas Boas (Educação e Dança), Ricardo Rechi Aguiar (Ensino de Ciências, modalidade Física), <b>Roxane Helena Rodrigues Rojo</b> (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas), Ruy Cesar Pietropaolo (Matemática), Simone Laiz de Moraes Lima (Ensino de Arte e Cultura), Sonia Maria Vanzella Castellar (Geografia) e Stella Christina Schrijnemaeker (Sociologia).	<p><b>Gláucia d'Olim Marote Ferro</b>            Atua nos seguintes temas: Linguagem, Educação, Formação, Inglês.</p> <p><b>Jacqueline Peixoto Barbosa</b>            Atua nos seguintes temas: novos e multiletramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de língua portuguesa, formação de professores de língua, educação à distância, elaboração e avaliação de material e recurso didático impresso e digital, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinos fundamental e médio.</p> <p><b>Neide Luzia de Rezende</b>            Atua nos seguintes temas: literatura, ensino de literatura, leitura literária, leitura e formação do professor.</p> <p><b>Roxane Helena Rodrigues Rojo</b>            Atua nos seguintes temas: (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos.</p>

Fonte: elaborado pela autora, com base na BNCC (2017) e no Portal Lattes.

Com a reestruturação da comissão do CNE em decorrência do ato do presidente Michel Temer, a equipe de especialistas passa a ser composta por outros sujeitos, totalizando 23 redatores. Esses sujeitos especialistas representam uma voz acadêmica. A respeito de cada coluna, apontamos que:

- na primeira coluna, composta por especialistas que foram os responsáveis pela segunda versão da BNCC, vemos como a organização é disciplinar, marcando de forma separada cada componente curricular. Notem que há uma proporção

semelhante de professores e pesquisadores em cada área disciplinar. Nesta segunda versão, aponta-se claramente quem são os agentes responsáveis pelos enunciados do componente LP;

- a segunda coluna traz dos 23 redatores responsáveis pela redação do texto da versão final. Na ficha técnica da Base, não há indicação de quais agentes tiveram participação direta com a escrita do componente LP. Fizemos uma pesquisa para identificar a formação acadêmica destes agentes, supondo que a formação acadêmica desses sujeitos indica quais especialistas escreveram o componente LP. Na última versão da Base, a organização dos redatores se dá em ordem alfabética e não há uma marcação disciplinar por área do conhecimento/componente curricular;
- a terceira coluna, trazemos os professores e pesquisadores cuja formação acadêmica e interesse de estudos têm relação com o componente LP. Para isso, fizemos uma pesquisa no Currículo Lattes de cada um deles.

Para ampliar nossa visão sobre a construção autoral, vamos confrontar os especialistas das colunas 1 e 2 a partir da atuação e da região em que atuam a fim de perceber a pluralidade de vozes que consta nesse documento homologado.

### Quadro 9 – Pluralidade de vozes na segunda versão e versão final

(continua)

Especialistas da segunda versão		
Especialista	Atuação	Região brasileira
Vilma Lenir Calixto	Professora de Língua e Literatura no Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora Medianeira no Paraná.	Paraná Região Sul
Paulo André Alves Figueiredo	Professor da Secretaria de Educação do Estado do Pará.	Pará Região Norte
Micheline Madureira	Professora lotada no Departamento I, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Instituto Federal de Goiânia.	Goiânia Região Sudeste
Adair Bonini	Membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC), atuando também no Programa de Pós-Graduação em Linguística e no Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFSC.	Santa Catarina Região Sul
Andréa Walder Zanatt	Técnica pedagógica em Língua Portuguesa responsável por produções de textos no setor de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação/Campo Grande e professora dos anos iniciais na Escola Municipal Nazira Anache em Campo Grande.	Campo Grande Região Sul

### Quadro 9 – Pluralidade de vozes na segunda versão e versão final

(conclusão)

Especialistas da segunda versão		
Especialistas da versão final		
Especialista	Atuação	Região brasileira
Gláucia d'Olim Marote Ferro	Professora convidada da Universidade de São Paulo.	São Paulo Região Sudeste
Jacqueline Peixoto Barbosa	Professora do Depto de Linguística Aplicada da Unicamp.	São Paulo Região Sudeste
Neide Luzia de Rezende	Professor doutor da Universidade de São Paulo.	São Paulo Região Sudeste
Roxane Helena Rodrigues Rojo	Professora associada livre docente (MS5-2) do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp.	São Paulo Região Sudeste

Fonte: elaborado pela autora com base no *site* Escavador.

O quadro acima confirma que a segunda versão do componente LP vinha sendo construído por um grupo heterogêneo de professores que atuam em instituições diferentes, tanto no Ensino Superior (professor Adair Bonini) como em escolas da Educação Básica do Ensino Médio (professora Vilma Lenir Calixto) e Ensino Fundamental (professora Andréa Walder Zanatt). Além disso, há uma representação de quase todas as regiões brasileiras, com exceção da região Nordeste, confirmando o caráter plural e coletivo. Já a versão final possui a representação da voz de especialistas somente do Ensino Superior e que atuam em uma única região (Sudeste). Desse modo, a versão final perde o sentido de coletividade e de representação de uma voz plural.

A pluralidade também é uma característica que podemos usar para relacionar o componente LP com a pedagogia dos multiletramentos. O quadro a seguir mostra o coletivo de vozes que marca a abordagem do NLG.

### Quadro 10 – Pluralidade de vozes na pedagogia dos multiletramentos

(continua)

Membro do NLG	Interesse de estudo/pesquisa	Nacionalidade
Courtney Cazden	Discurso de sala de aula, aprendizagem de línguas em contextos multilíngues e, mais recentemente, pedagogia do letramento.	Estados Unidos
Bill Cope	Diversidade cultural nas escolas, pedagogia do letramento, culturas e discursos em mudança nos locais de trabalho.	Austrália
Norman Fairclough	Linguagem e significado social, mudança linguística e discursiva como parte da mudança social e cultural.	Grã-Bretanha
James Gee	Linguagem e mente, demandas de linguagem e aprendizado nos locais de trabalho, "capitalismo acelerado".	Estados Unidos

### Quadro 10 – Pluralidade de vozes na pedagogia dos multiletramentos

(conclusão)

Membro do NLG	Interesse de estudo/pesquisa	Nacionalidade
Mary Kalantzis	Projetos experimentais de educação social e programas de letramento, educação para a cidadania.	Austrália
Gunther Kress	Linguagem e aprendizado, semiótica, letramento visual e letramentos multimodais.	Grã-Bretanha
Allan Luke	Letramento crítico, análise sociológica para o ensino da leitura e da escrita.	Austrália
Carmen Lucas	Pedagogia feminista.	Austrália
Sarah Michaels	Programas de aprendizagem em sala de aula em ambientes urbanos	Estados Unidos
Martin Nakata	Letramento em comunidades indígenas.	Austrália

Fonte: NLG (1996).

Como vemos, o NLG traz algumas experiências nacionais para discutir uma nova pedagogia. Assim, a pedagogia dos multiletramentos é um coletivo de posições ideológicas, de escolhas éticas e responsáveis que constroem um sentido de coletividade. Esse coletivo de vozes é necessário, pois os enunciados conseguem dialogar com uma diversidade de realidades dos leitores presumidos. Trazendo essa reflexão para o componente LP, destacamos que a participação de diferentes instâncias na elaboração desse componente é importante, pois só assim a grande maioria dos professores se sente representado.

O convite a certo grupo de professores e pesquisadores de Instituições de Ensino brasileiras não é aleatório. As escolhas refletem predileção de estudos, recortes epistemológicos de pesquisa, além de ideologias dos sujeitos. Assim, ao trazer o nome dos especialistas que foram convidados para escrever o texto de cada componente, eles também assumem a responsabilidade nesse processo de construção de um projeto de base nacional curricular.

Na terceira coluna do Quadro 8, identificamos quais agentes da enunciação do componente LP têm relação mais direta com os multiletramentos a partir de seus currículos na Plataforma Lattes. Durante a pesquisa, investigamos a formação acadêmica e o interesse de estudo dos redatores que tivessem ligação com o componente Língua Portuguesa e identificamos um total de quatro. Dentre esses quatro redatores, dois deles possuem formação acadêmica em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e têm interesse em temáticas relacionadas com os multiletramentos, conforme as informações no quadro a seguir:



**Quadro 11 - Redatores da BNCC de Língua Portuguesa**

Redatores	Jacqueline Peixoto Barbosa	Roxane Helena Rodrigues Rojo
Atuação profissional	Atualmente é professora do Depto de Linguística Aplicada da Unicamp. Coordena o Grupo de Pesquisa TECLE - Tecnologias, (novos e multi) letramentos e ensino de línguas (UNICAMP/CNPq) juntamente com a Profa Dra Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e o Centro de Pesquisa TECLE - Tecnologias, letramentos e ensino (IEL/UNICAMP) juntamente com a com a Profa Dra Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e com com a Profa Dra Cláudia Hilsdorf Rocha.	Atualmente, é professora associada livre docente (MS5-2) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
Interesse de estudo e pesquisa	Novos e <i>multiletramentos</i> , ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de <i>Língua Portuguesa</i> , formação de professores de língua, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinios fundamental e médio.	<i>Multiletramentos</i> , gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de <i>Língua Portuguesa</i> e avaliação e elaboração de materiais didáticos.

Fonte: Currículo Lattes.

Pelo currículo das duas autoras<sup>80</sup> com formação em Linguística Aplicada, vemos que seus interesses de estudos e de pesquisa têm como foco os multiletramentos, o que nos faz concluir que a linha de pesquisa em que ambas atuam já é um fator que pode interferir no valor axiológico e na relevância epistêmica que é dada aos multiletramentos no componente de LP. Isso também reforça que o componente LP há pouca – ou quase nenhuma- pluralidade de vozes. Reitero, somos levados a reconhecer que, o fato de ambas as pesquisadoras terem uma vasta publicação e grande domínio do mercado editorial (principalmente Roxane Rojo) de artigos e livros em que valoram os multiletramentos, suas concepções de ensino com foco na abordagem dos multiletramentos seriam trazidas para a Base.

Ampliando nossa análise da BNCC sobre aspectos axiológicos/valorativos, traremos três competências específicas para percebemos os valores construídos<sup>81</sup> pela voz acadêmica, em torno dos multiletramentos, conforme mostra o quadro a seguir.

<sup>80</sup> Jacqueline Peixoto e Roxane Rojo possuem interesses de estudo homogêneos. Jacqueline foi orientanda de Mestrado e Doutorado pela professora Roxane Rojo, além de serem parceiras em diversas publicações, como por exemplo, a publicação do livro “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos”, em 2015, e serem colegas de trabalho na mesma instituição (Unicamp).

<sup>81</sup> Optamos por avaliar as competências porque, segundo a BNCC, a competência mobiliza não apenas conhecimentos, habilidades e atitudes, mas, valores. Quanto à escolha pela competências 1, 3 e 7, estas se referem, explicitamente, às diferentes práticas de linguagem em que se situa o componente LP.

**Quadro 12 – Aspectos axiológicos nas competências específicas de LP**

Indicação de Competência	Competências Específicas
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, <b>para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</b>
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) <b>para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</b>
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, <b>para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</b>

Fonte: BRASIL, 2017.

Nas competências específicas (doravante, CE) destacadas, percebemos que a construção do enunciado parte de um processo cognitivo - “compreender o funcionamento de diferentes linguagens” (CE 1), “utilizar diferentes linguagens” (CE 3) e “mobilizar práticas de linguagem no universo digital” (CE 7) – para chegar ao resultado final – “ampliar formas de participação...” (CE 1), “exercer com autonomia...” (CE 3) e “expandir formas de produzir sentidos...” (CE 7) que está marcado pela preposição “para” que indica finalidade.

Dentro desse processo cognitivo, encontramos uma indicação de multimodalidade, construída pelo posicionamento axiológico da voz autoral acadêmica. Essa indicação pode ser percebida quando as competências tratam da compreensão/mobilização/utilização de “diferentes linguagens”, sejam elas “artísticas, corporais e verbais” e do “universo digital”. Já o posicionamento axiológico pode ser percebido quando o componente LP preconiza que a multimodalidade é capaz de desenvolver no alunos “interpretação crítica da realidade” (CE 1), o “protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (CE 3) e a expansão das “formas de produzir sentido” (CE 7). Desse modo, percebemos que a voz autoral valora questões ligadas à multimodalidade - pertencente ao eixo “o que” da pedagogia dos multiletramentos – ao apontar que essa abordagem é capaz de tornar os alunos *designers* de suas aprendizagens.

Para finalizar essa construção arquitetônica do componente LP e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos, seguiremos para as categorias que constituem o gênero discursivo que são a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo. Para essa análise, observaremos os aspectos linguísticos.

#### **5.4 Componente LP e manifesto da pedagogia dos multiletramentos: relações textuais**

Para a construção da arquitetura do componente Língua Portuguesa, buscamos investigar a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo do gênero discursivo que emoldura esse enunciado a fim de estabelecer relações com o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos.

Essa investigação foi um desafio, pois as pesquisas que tratam dos gêneros textuais que circulam na esfera político-educacional são escassas. Este desafio se torna ainda maior quando estamos diante de uma legislação que, pela primeira vez, exige o estabelecimento de currículos e conteúdos comuns obrigatórios em território nacional. Por isso, esse novo documento gerou muitos questionamentos sobre o que, de fato, seria a Base. No Portal do MEC<sup>82</sup>, encontramos a seguinte afirmação “a base não é currículo. Ela estabelece o ponto aonde se quer chegar, enquanto os currículos – que são de responsabilidade das redes de educação e das escolas – determinam como atingir esses objetivos”. Diante dessa afirmativa, entendemos que a BNCC aponta uma direção a ser seguida na composição dos currículos, por isso a situamos dentro do gênero discursivo diretriz curricular. Nas subseções seguintes, mostraremos como chegamos a essa conclusão.

Essa análise está organizada em quatro subseções. Na primeira parte, organizamos três quadros com dados sobre a forma composicional referente ao texto do componente LP, ao manifesto da pedagogia dos multiletramentos e à relação entre ambos os textos. Na segunda parte dessa análise, organizamos o conteúdo temático a partir do conceito de competência geral, das competências específicas e habilidades do componente LP. Na terceira parte, analisamos o estilo do gênero que enforma a BNCC a partir da esfera de circulação, da função comunicativa e da materialidade linguística. Na quarta parte, construímos um esquema que resume a arquitetura e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos que estamos analisando ao longo desse trabalho.

---

<sup>82</sup> Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/base>. Acesso em: set./2020.

Iniciamos esse percurso analítico por meio da investigação da forma composicional do componente LP e dos sentidos que se relacionam com a obra seminal da pedagogia dos multiletramentos.

#### 5.4.1 Forma composicional na construção de sentidos no componente LP

Nessa subseção, organizamos as discussões a partir de três quadros: a forma composição referente ao texto do componente LP, ao manifesto da pedagogia dos multiletramentos e à relação entre ambos os textos. O texto do componente LP se estrutura em elementos centrais (textos introdutórios) e elementos complementares<sup>83</sup> (organizador curricular). Esses elementos se organizam da seguinte forma.

**Quadro 13 - Forma composicional da seção Língua Portuguesa**

<b>5.1.2 Língua Portuguesa</b>	
<b>Elementos centrais</b>	Textos introdutórios que definem <ul style="list-style-type: none"> <li>• objetivo do componente</li> <li>• progressão das aprendizagens e habilidades</li> <li>• práticas de linguagem (eixos de integração)</li> <li>• campos de atuação social</li> <li>• habilidades e competências específicas</li> </ul>
<b>5.1.2.1. Língua Portuguesa no ensino Médio: campos de atuação, competências específicas e habilidades</b>	
<b>Elementos complementares</b>	Organizador curricular compreende: <ul style="list-style-type: none"> <li>• campos de atuação</li> <li>• práticas de linguagem</li> <li>• competências específicas</li> <li>• habilidades</li> <li>• Parâmetros para a organização/progressão curricular</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (2017)

Os elementos centrais e complementares apresentam uma variedade maior de traços da multimodalidade (recursos verbo-visuais) na organização do componente LP, se compararmos com os PCN. No texto introdutório<sup>84</sup>, composto por sete páginas, contém a apresentação do *objetivo do componente* (aparece em destaque na cor azul), da *progressão das aprendizagens e habilidades* (cor preta e organizada em tópicos sequenciais marcados por

<sup>83</sup> Os termos “elementos centrais” e “elementos complementares” foram retirados do *Material complementar para a (re)elaboração dos currículos* que consta no material de apoio à implementação da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: Jan/2020.

<sup>84</sup> Cf. BRASIL, 2017, p. 498 - 504

lista ponto), das *práticas de linguagem*, definidas como eixos de integração (cor preta), dos *campos de atuação social* (cores azul e preto e são organizados em um quadro), das habilidades e competências específicas (cor preta) e as *notas de rodapé explicativas*. A forma composicional do texto introdutório é construída para tornar a leitura mais fluida e didática, como também para orientar o leitor presumido a focar em aspectos que os locutores consideram importantes e que serão aprofundados na subseção seguinte do documento.

Os textos que orientam a organização curricular<sup>85</sup>, composto por vinte e duas páginas, aprofundam os elementos do texto introdutório. Essa organização curricular contém o detalhamento dos campos de atuação (organizadas em um quadro, na cor azul), práticas de linguagem e habilidades (na cor azul), as habilidades (organizadas em códigos alfanuméricos em um quadro) e indicação de competências específicas (organizadas por numeração). Os recursos verbo-visuais irão influenciar na forma como os currículos escolares são construídos, pois conforme consta no material de apoio do Portal do MEC, os currículos estaduais devem utilizar códigos alfanuméricos para indicar as aprendizagens. Semelhante a essa organização, a Matriz de Referência do SPAECE<sup>86</sup> organiza seus descritores por meio de códigos alfanuméricos (D1, D2, D3, etc) que servem como padrão de desempenho para avaliar os alunos. Seria um risco se as habilidades de LP também seguissem esse padrão em que a aprendizagem deixa de focar em aspectos qualitativos e passa a ser um código que precisa ser trabalhado no alcance de resultados quantificáveis.

Esses recursos verbo-visuais que formam a BNCC passam uma ideia de que o documento tem acompanhado as mudanças das práticas contemporâneas de linguagem ao conter mais elementos multimodais do que os PCN. Assim, o trabalho consciente da instância autoral, responsável pela estruturação do material (BAKHTIN, 2010) tenta se desvencilhar de práticas monomodais de uso da linguagem, embora a escrita ainda seja uma prática dominante nesse formato de gênero discursivo. Essa organização da forma arquitetônica (organização dos valores cognitivos e éticos), realizada pela forma composicional<sup>87</sup>, revela o projeto enunciativo do componente que será analisado a partir dos elementos centrais e complementares.

Os elementos centrais, no Quadro 13, são formados pelos enunciados de caráter atitudinal e conceitual. Os enunciados da dimensão atitudinal envolvem posturas e valores que influenciam no saber ser e estão presentes no objetivo do componente. O objetivo do

---

<sup>85</sup> Cf. BRASIL, 2017, p. 505 - 526

<sup>86</sup> Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/matriz-de-referencia/>. Acesso em: Jan./2021.

<sup>87</sup> Cf. BAKHTIN, 2010.

componente no Ensino Médio trata de ampliar as possibilidades de construção de sentido sobre as linguagens, de compreensão crítica e de intervenção e participação social dos jovens nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. Os enunciados da dimensão conceitual envolvem princípios e conceitos que devem ser aprendidos e estão presentes na progressão das aprendizagens, práticas de linguagem, campos de atuação e habilidades e competências. A progressão das aprendizagens define princípios para uma aprendizagem vertical; as práticas de linguagem definem o que os alunos devem aprender; os campos de atuação contextualizam as práticas; e as competências e habilidades se organizam nos campos de atuação.

Os elementos complementares, no Quadro 13, são formados pelos enunciados da dimensão procedimental e atitudinal. A dimensão procedimental estabelece o *saber fazer* e a dimensão atitudinal envolve o *saber ser*. Ainda que a BNCC afirme que não compete a esse documento determinar metodologias, pertencente ao campo dos procedimentos, o próprio documento, ao definir competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso), deixa claro que há indícios de procedimentos metodológicos na BNCC. Outros enunciados que orientam como o aluno deve aprender estão ligados aos campos de atuação e prática de linguagem que induzem professores a adotarem metodologias que contextualizarem suas práticas de ensino; e às competências, habilidades e parâmetros para a organização curricular cujos verbos de ação, enquanto parte da forma composicional, orientam procedimentos a serem realizados para o desenvolvimento dessas aprendizagens (competências/habilidades) e para a organização do currículo (parâmetros). Nos elementos complementares, as competências também estão inseridas na dimensão atitudinal ao explicitar atitudes que os alunos devem ter ao participar das práticas de linguagem.

Em relação à pedagogia dos multiletramentos, analisaremos a forma composicional (organização do material) do texto do manifesto que se manifesta por meio de três eixos que trazem I. aspectos contextuais que justificam a pedagogia dos multiletramentos; II. elementos conceituais que descrevem o que os alunos devem aprender; e III. procedimentos como forma de operacionalizar essa pedagogia.

Quanto à forma composicional que organiza a pedagogia dos multiletramentos no manifesto, expressamos da seguinte forma.

**Quadro 14 - Forma composicional do texto da pedagogia dos multiletramentos**

<b>Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais</b>	
Eixo “por que” <sup>88</sup>	O “por que” dos multiletramentos <ul style="list-style-type: none"> <li>• vida profissional</li> <li>• vida cívica</li> <li>• vida privada</li> </ul>
Eixo “o que”	O “o que” dos multiletramentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• construção de significados pelo <i>design</i> (<i>design</i> disponível, <i>design</i> em processo e resultado do processo)</li> </ul>
Eixo “como”	O “como” dos multiletramentos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• prática situada</li> <li>• instrução explícita</li> <li>• enquadramento crítico</li> <li>• prática transformada</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora com base no NLG (1996).

O eixo “por que” é formado por enunciados da dimensão atitudinal. Avaliamos dessa forma por considerarmos que o NLG, ao justificar a necessidade de uma pedagogia, deixa claro que tipo de sujeito se pretende formar, ou seja, um sujeito que tenha plena participação enquanto construtores de significado nos âmbitos da vida profissional, pessoal e cívica. O eixo “o que” está na dimensão conceitual, pois os enunciados desse eixo tratam de definir o que os alunos devem conhecer para se tornarem produtores de sentido por meio do *design*. O eixo “como” envolve enunciados da dimensão procedimental, pois aponta um caminho que pode levar o aluno a ser um *designer* de significados por meio da prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada.

De modo geral, a forma composicional que realiza a forma arquitetônica dos enunciados do componente LP encontra ancoragem na obra seminal da pedagogia dos multiletramentos. Apresentamos essa relação no quadro a seguir.

**Quadro 15 - Forma composicional: componente LP e proposta do NLG**

<b>Dimensão</b>	<b>Componente LP</b>	<b>Pedagogia dos multile</b>
Atitudinal	Elementos centrais ( <i>objetivo</i> ) Elementos complementares ( <i>competências</i> )	Eixo “por que”
Conceitual	Elementos centrais ( <i>progressão das aprendizagens, práticas de linguagem, campos de atuação, habilidades e competências</i> )	Eixo “o quê”
Procedimental	Elementos complementares ( <i>campos de atuação, práticas de linguagem, competências, habilidades e parâmetros para a organização curricular</i> )	Eixo “como”

Fonte: elaborado pela autora.

<sup>88</sup> Embora o termo *why* (por que) não apareça explicitamente na obra seminal dos multiletramentos, o texto já mostra as razões que motivaram o NLG proporem a pedagogia dos multiletramentos.

O quadro resume a relação entre a estrutura do componente LP e do manifesto da pedagogia dos multiletramentos através da forma composicional do material. A forma composicional da componente LP (elementos centrais e complementares) e do manifesto (eixos o “por que”, o “o que” e o “como”) realizam a forma arquitetônica que cria uma interlocução<sup>89</sup> por meio da dimensão atitudinal, conceitual e procedimental.

Seguiremos para a análise do conteúdo temático para a investigação da pedagogia dos multiletramentos no componente Língua Portuguesa.

#### 5.4.2 Conteúdo temático na construção de sentidos no componente LP

Nessa subseção, organizamos nossa análise do conteúdo temático a partir do conceito de competência geral e das competências específicas e habilidades do componente LP. Devido à quantidade de habilidades (54) e competências específicas (7) que, juntas, totalizam 61, optamos por analisar apenas o conteúdo temático de três competências específicas e três habilidades que indicassem alguma relação semântica com a pedagogia dos multiletramentos.

Na BNCC, competência é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa definição estabilizada dentro do componente é a *significação*<sup>90</sup> do termo competência. O sentido previsível e fixo (SOBRAL, 2009) do elemento verbal “competência” trata da formação de um aluno na sua integralidade a fim de prepará-lo para o pleno exercício das práticas sociais e para resolver os problemas de ordem profissional, cidadã e pessoal que extrapolam os muros da escola. Essa significação passa a ideia de que a Base é um documento capaz de garantir aprendizagem a todos os estudantes. Assim, fazer uma leitura do documento sem ultrapassar o campo da significação, compromete uma visão crítica das reais intenções que há no texto e pode levar professores e gestores a reproduzirem os mesmos discursos neoliberais da BNCC nos seus currículos locais.

Quanto ao *tema* que envolve a definição de “competência” na BNCC, apontamos um caráter pragmático. Primeiro, essa definição mantém estreita relação com os quatro pilares

---

<sup>89</sup> Cf. Subseção 3.2.3.

<sup>90</sup> Cf. Figura 6, p. 76



da educação<sup>91</sup> que são aprender a conhecer (conhecimento), aprender a fazer (habilidade), aprender a conviver (atitude) e aprender a ser (valores). Como vemos, as habilidades, que se relacionam com o saber fazer, ganham mais destaque no componente (marcadas com códigos que totalizam 54) do que os conhecimentos, atitudes e valores. Portanto, o sentido que é construído dá mais ênfase a uma perspectiva pragmática e utilitarista da língua. Segundo, a competência tenciona resolver demandas da vida cotidiana, cidadã e profissional. Resolver demandas tem um sentido muito restrito para um documento que se propõe ser base para a educação do país. Terceiro, o desenvolvimento de competência acontece por meio da indicação clara do que “os alunos devem *saber* [...] e, sobretudo, do que devem *saber fazer*” (BRASIL, 2017, p. 13). O termo “sobretudo” marca a sobreposição do saber fazer em relação ao saber. Dessa forma, a formação do aluno é construída para atender uma demanda da sociedade sem que este aluno tenha necessariamente um conhecimento e, conseqüentemente, um posicionamento crítico. Portanto, o conteúdo temático de cada competência é de base empirista e prevalece o fazer sobre o conhecer.

Passando para a análise do conteúdo temático das competências específicas e suas habilidades e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos, organizamos um quadro que consta três habilidades (EM13LP14, EM13LP15 e EM13LP18) que estão a serviço de três competências específicas (1, 3 e 7), respectivamente. Nessa análise, recortamos algumas palavras/expressões e grifamos no quadro. Em seguida, identificamos a sua base ética que está vinculada aos valores axiológicos a fim de modo a apontar o *tema*, conforme consta no quadro a seguir.

### Quadro 16 – Competências específicas e habilidades

(continua)

Competência Específica	Habilidade
CE 1 - Compreender o funcionamento das <u>diferentes linguagens e práticas culturais</u> (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes <u>campos de atuação social</u> e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

<sup>91</sup> Os quatro pilares aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

### Quadro 16 – Competências específicas e habilidades

(conclusão)

Competência Específica	Habilidade
CE 3 - Utilizar <u>diferentes linguagens</u> (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na <u>vida pessoal e coletiva</u> , de forma <u>crítica, criativa, ética</u> e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.
CE 7 - Mobilizar <u>práticas de linguagem no universo digital</u> , considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de <u>produzir sentidos</u> , de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, <u>cultura, trabalho</u> , informação e <u>vida pessoal e coletiva</u> .	(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC.

Na primeira coluna, destacamos palavras/expressões cuja significação se relaciona com a diversidade linguística (artísticas, corporais, verbais) mobilizadas nas práticas culturais da vida profissional, cívica e pessoal para a produção de sentidos. A partir dessas escolhas lexicais dos autores é que o conteúdo é construído, preenchendo a forma composicional das competências<sup>92</sup> (Ver subseção 3.2.3). A seguir, analisaremos cada competência a partir das escolhas lexicais (sublinhadas na coluna 1) que podem se relacionar com a pedagogia dos multiletramentos.

- C1 - *a mobilização de diferentes linguagens e práticas culturais* (relaciona-se com a diversidade linguística e cultural do eixo “o que” dos multiletramentos) *em diferentes campos de atuação social* (relaciona-se com os componentes do eixo “o porquê”: vida profissional, cidadã e pessoal);
- C3 – *utilização de diferentes linguagens* (relaciona-se com a multimodalidade) *que o torne capaz de ser o protagonista da sua vida pessoal e cívica* (relaciona-se com o aluno enquanto *designer* de sentidos) *de forma crítica*,

<sup>92</sup> Cf. Subseção 3.2.3

*criativa, ética* (relaciona-se com a ideia de design que abrange aspectos criativos, reflexivos e éticos);

- C7 – *a mobilização de linguagens do ambiente digital* (relaciona-se com práticas multimodais) *para a produção de sentidos* (processo de *design*) *para resolver as demandas do trabalho, da vida pessoal e coletiva* (relaciona-se com os componentes do eixo “por que”: profissional, cidadã e pessoal).

Observando as entrelinhas dos enunciados das competências, percebemos que a abordagem dos multiletramentos proposto pelo GNL é um conteúdo temático em potencial, pois embora no componente LP não haja a previsão explícita da aplicação da pedagogia dos multiletramentos, reconhecemos que as competências específicas tratam sobre a diversidade linguística e cultural que permite com que os estudantes possam ser construtores de sentido nos diversos campos da vida humana.

Para a análise das habilidades, selecionamos três vocábulos que, como vimos na análise anterior, se relacionam com o conteúdo temático das competências específicas: multimodalidade, diversidade cultural e *design*. Utilizaremos essas palavras pertencentes à abordagem dos multiletramentos para estabelecermos relações com o projeto enunciativo do componente LP.

A temática da *multimodalidade* encontra espaço nas habilidades e podem ser percebidas na habilidade EM13LP14 quando articula “imagem” (linguagem visual), “performances” (linguagens gestual e corporal), “elementos sonoros” (linguagem sonora) e “verbal” (linguagem verbal) com referências culturais para a construção de sentido. Na habilidade EM13LP15, também reitera a ideia de multimodalidade quando marca a separação entre “textos escritos e multissemióticos”<sup>93</sup> sem desconsiderar o contexto emergente. Já a habilidade EM13LP18 reitera as múltiplas linguagens para tratar de prática mais complexa relativa ao ambiente digital, como a utilização de “softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas” que corresponde às demandas sociais da contemporaneidade.

Em relação à habilidade EM13LP18, importante perceber que o conteúdo temático presente (práticas do ambiente digital) é voltado para os estudantes (interlocutor presumido) A respeito dos estudantes, a instância autoral do componente LP afirma que, “além de dominarem [os estudantes] certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes

---

<sup>93</sup> A multimodalidade (multiplicidade de modos/linguagens de construir significado) e a multissemiose (multiplicidade de semioses/linguagens para construir significado) pertencem a correntes teóricas diferentes, no entanto, muitas pesquisas tratam desses termos como se fossem iguais.

campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas ao uso das linguagens” (BRASIL, p. 498). Aqui encontramos uma tensão entre interlocutor presumido e conteúdo temático, pois reconhecendo a diversidade de condições desiguais de acesso às diversas formas de mobilizar diversas linguagens, principalmente do ambiente digital, esse conteúdo pode ser restrito apenas estudantes em situações favoráveis, restando a uma porcentagem de alunos, as práticas de textos monomodais.

A temática *diversidade cultural* – pertencente à abordagem dos multiletramentos - relaciona-se com os enunciados do componente LP e podem ser percebidas na habilidade EM13LP14 quando diz que os efeitos de sentido decorrentes das escolhas que dão forma a uma produção multimodal devem ser analisados a partir de “referências contextuais, estéticas e culturais”. Os autores constroem uma ideia de que na produção de sentido é necessário considerar não apenas a diversidade de linguagens, mas também os elementos da cultura. Da mesma forma na habilidade EM13LP15 se conecta com a temática da diversidade cultural na medida em que orienta que os textos multissemióticos/multimodais considerem o “lugar social” uma vez que cada lugar possui suas especificidades linguísticas e culturais, o “leitor pretendido” que pertence a um determinado lugar social e, assim, constrói sua identidade cultural. Além disso, o conteúdo temático reforça esse vínculo com a pedagogia dos multiletramentos ao nivelar os “textos escritos e multissemióticos”/multimodais com “texto ou produção cultural”. Isso deixa claro nas entrelinhas que, assim como há uma multiplicidade de linguagens, há também uma multiplicidade de culturas a ser consideradas na produção de sentido. Já a habilidade EM13LP18 embora não mencione o termo “cultura” ou afins, reforça que as produções multissemióticas/multimodais devem ser construídas a partir de “recursos e efeitos disponíveis”, ou seja, recursos que pertençam ao repertório cultural que seja acessível ao interlocutor. O termo “disponíveis” deixa claro que recursos culturais variam, pois aquilo que faz parte do meu repertório, da minha “coleção” não faz, necessariamente, parte do repertório do outro.

A temática do *design* (pertencente ao eixo “o que” da pedagogia dos multiletramentos) relaciona-se com os enunciados do componente LP e podem ser percebidas na habilidade EM13LP14 quando o conteúdo contempla a “construção de sentidos” por meio de “referências contextuais, estéticas e culturais”, que se assemelham ao conceito de *available designs* (Ver subseção 2.1.1), entre as quais as escolhas são feitas para a construção de novos sentidos. Já a habilidade EM13LP15 traz inicialmente uma ideia de *designing* ao nomear um conjunto de ações como “planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar”. Essas ações

configuram-se como etapas que ocorrem durante o processo de construção de sentido<sup>94</sup>. No entanto, a habilidade não deixa de mencionar que esse processo de produção de sentidos nasce das escolhas que fazemos a partir das “condições de produção do texto” em que se situam os *available designs*.

Por fim, a habilidade EM12LP18 apresenta em seu conteúdo uma ligação muito próxima com o termo dos *available designs* (*designs* disponíveis) ao mencionar os “recursos e efeitos disponíveis” que são, por exemplo, “softwares” e “ferramentas e ambientes colaborativos” a serem utilizados durante a etapa do *designing* que representamos como o processo de “edição de textos, fotos, vídeos e áudios” até que se chegue à construção de um novo conhecimento.

Seguiremos agora para a análise do estilo do componente LP para a investigação da pedagogia dos multiletramentos.

#### 5.4.3 Estilo na construção de sentido no componente LP

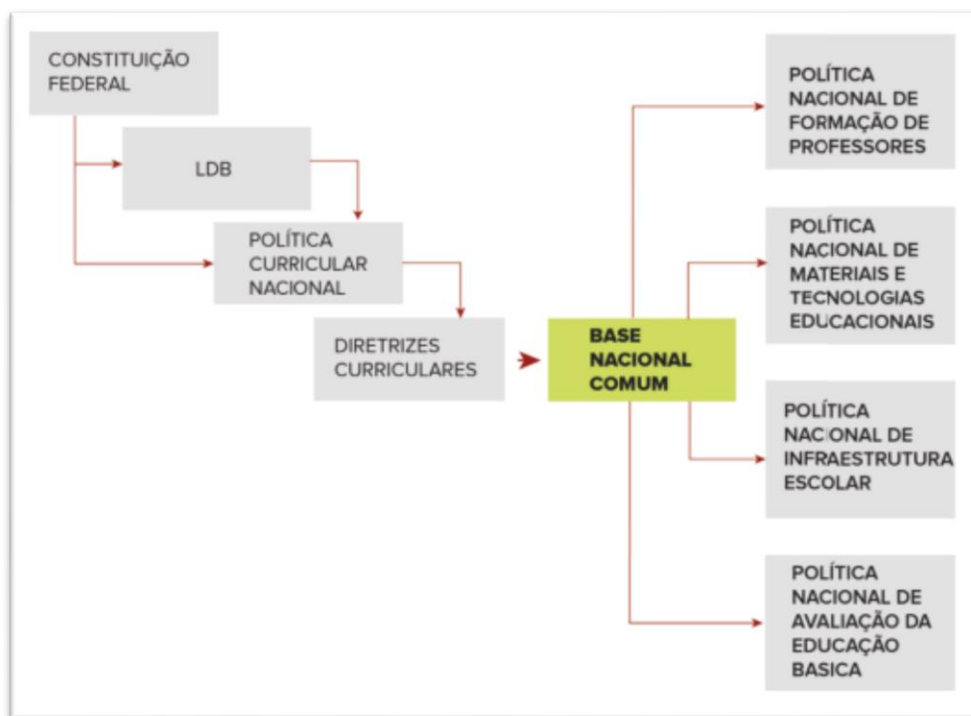
Nessa subseção, seguimos uma sequência analítica que começa pelo todo (documento BNCC) e segue para o específico (componente LP). A primeira parte inclui a análise do estilo do gênero da BNCC a partir da esfera de circulação e da função comunicativa. Para auxiliar essa análise, utilizaremos os PCN por ser um documento oficial curricular que influenciou na escrita da Base. A segunda parte inclui a análise do estilo do componente LP a partir dos recursos linguísticos das habilidades (EM13LP20, EM13LP23, EM13LP32, EM13LP39 e EM13LP49) para, então, relacionar com os quatro componentes do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos da Educação Básica. Sua construção está alicerçada em documentos legais passados e é projetada para contextos educacionais futuros.

---

<sup>94</sup> Na etapa do Ensino Fundamental, por exemplo, o termo *redesign* se relaciona com o termo *reescrita*. Embora esse termo apareça na etapa do Ensino Fundamental, este pode ser direcionado também para o componente do Ensino Médio, pois “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 500).

**Figura 11 - Diretrizes curriculares**



Fonte: Portal do MEC.

A figura situa a BNCC dentro das diretrizes curriculares e mostra que o processo de escrita da Base responde tanto a outros enunciados passados (currículos já vigentes, documentos legais) da esfera legislativa, como a outros enunciados futuros (políticas de formação de professores, materiais educacionais, infraestrutura e avaliação) da esfera educacional. Desse modo, todo enunciado só existe em relação a outros enunciados (ROJO; BARBOSA, 2015). Portanto, o estilo do gênero que enforma a BNCC pertence à esfera político-educacional. Optamos por nomear esse gênero de diretriz curricular<sup>95</sup>.

Além da BNCC, os PCN também são orientações contidas em um documento vigente que circula na esfera político-educacional. O estilo desse documento é apresentado no quadro a seguir.

<sup>95</sup> A definição do termo diretriz aparece no parecer homologado Nº 15/98 que trata das DCNEM. Segundo consta no Parecer, “diretriz refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a ação. Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada, no primeiro caso, **conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano**, uma ação, um negócio, etc., no segundo caso. Enquanto linha que dirige o traçado da estrada, a diretriz é mais perene [...]. Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção e **devem ser mais duradouras**. Sua revisão, ainda que possível, exige a **convocação de toda a sociedade**, representada no Congresso Nacional” (BRASIL, 1998). Desse modo, o gênero diretriz curricular está alinhado à segunda definição, e podemos defini-lo como um conjunto de orientações construídas coletivamente que direciona o currículo escolar para o desenvolvimento de ações em favor da aprendizagem.

**Quadro 17 – Documentos oficiais relativamente estáveis**

	PNC	BNCC
Fundamentos legais	Segue princípios e fundamentos definidos na legislação, mas não tem efeito de lei.	Segue princípios e fundamentos definidos na legislação e tem efeito de lei.
Esfera de circulação	Político-educacional	Político-educacional
Principais Interlocutores	Profissionais da educação	Profissionais da educação
Função social	“Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de <b>difundir os princípios da reforma curricular</b> e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.”	“Referência nacional para <b>reformulação os currículos</b> dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e propostas pedagógicas das instituições escolares, além de contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2017, p. 8).
Modalidade	Predominância da linguagem escrita.	Predominância da linguagem escrita, no entanto, pela primeira vez, uma diretriz curricular nacional é disponibilizada na modalidade digital.
Forma composicional	Organizada por área de conhecimento e componentes curriculares bem delimitados. Cada componente há um conjunto de competências e habilidades.	Organizada por área de conhecimento com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Para o componente LP há um conjunto de competências e habilidades organizadas em campos de atuação social que se articulam por meio da progressão curricular. As habilidades são identificadas por códigos alfanuméricos. Além

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC e nos PCN.

O quadro nos mostra que o estilo dos PCN e da BNCC aponta para uma relativa estabilidade dos documentos. Embora a BNCC tenha avançado na forma composicional por meio dos recursos multimodais, o estilo ainda é muito estável. Vemos que a esfera de circulação, os interlocutores, a função social, a modalidade e a composição preservam os mesmos aspectos estilísticos, mesmo em um intervalo de tempo de mais de 20 anos, período que separa os PCN da BNCC. O aspecto que foge dessa estabilidade é o efeito de lei que há na BNCC. A relativa estabilização se constitui na medida em que os documentos vão acrescentando novos sentidos em sua organização.

Esses novos sentidos podem relacionar-se com a função comunicativa. Nos PCN, a função comunicativa é “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor,

na busca de novas abordagens e metodologias” sem o princípio da obrigatoriedade. Já a BNCC tem como função reformular os currículos e propostas pedagógicas dos sistemas e das redes escolares, contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações educacionais, agora com um tom de autoridade devido à obrigatoriedade. Desse modo, a BNCC é um texto prescritivo, pois assume a função de instruir seu interlocutor a seguir as diretrizes impostas para a construção dos currículos.

Ainda observando aspectos estilísticos, percebemos que a pedagogia dos multiletramentos, por ser uma abordagem pedagógica e que tem alunos e professores como seus principais receptores, pode dialogar com o estilo do gênero diretriz curricular. Afinal, a pedagogia dos multiletramentos já incorporou muitos currículos escolares e até acadêmicos<sup>96</sup>. Baseado nesse estilo prescritivo da BNCC, analisaremos os recursos linguísticos que atestam esse tipo de texto, estabelecendo relações com pedagogia dos multiletramentos.

Partiremos para a análise do estilo do gênero diretriz curricular com recorte para as escolhas linguísticas que estruturam as habilidades EM13LP20, EM13LP23, EM13LP32, EM13LP39 e EM13LP49, focalizando os verbos no imperativo. A seguir, faremos a relação com os quatro componentes do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos. Optamos pelo “como” dessa abordagem por considerar que esse eixo é estilisticamente orientado por verbos (pertencentes ao mesmo campo semântico das habilidades) que indicam ação: experimentando (prática situada), conceitualizando (instrução explícita), analisando (enquadramento crítico) e aplicando (prática transformada). No entanto, nossa análise incide sobre a nomenclatura da obra seminal (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada). A partir do exposto, iniciamos nossa análise da materialidade linguística que compõe os campos de atuação social e, em seguida, partiremos para as habilidades.

- Habilidades

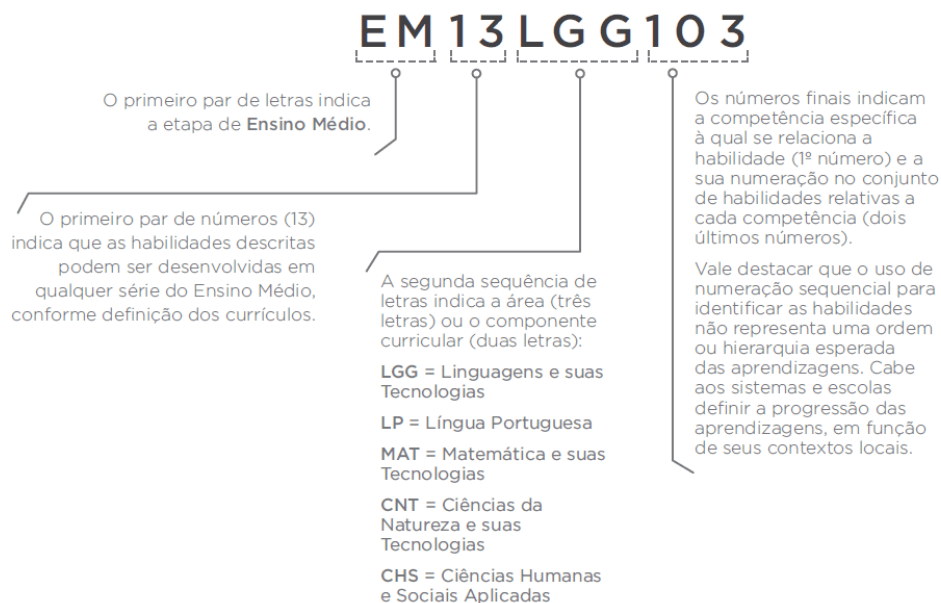
Na BNCC, as habilidades estão organizadas dentro dos campos de atuação e expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos ao longo da Educação Básica. A forma composicional das habilidades é composta por letras e número, formando um código alfanumérico, conforme vemos a seguir.

---

<sup>96</sup> Cf. seção 2.2



### Imagem 1 – Código alfanumérico



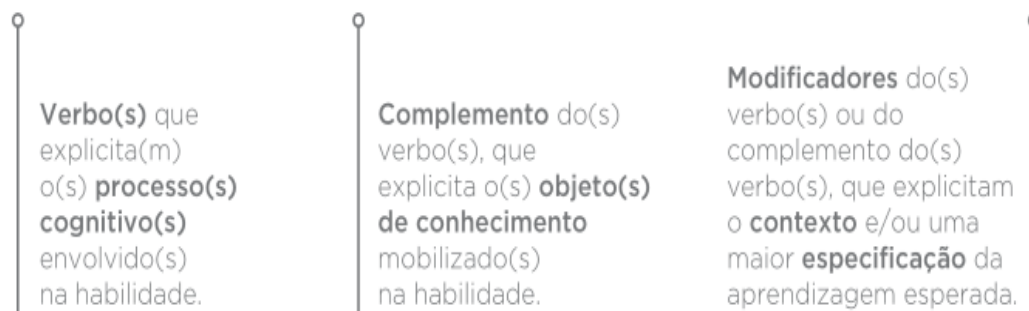
Fonte: BRASIL, 2017, p. 34.

O código acima refere-se à terceira habilidade (03) proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias (LGG) relacionada à primeira competência específica (1) da etapa do Ensino Médio (EM) que compreende um conjunto de séries que vai da primeira à terceira série (13). Se tratando de uma habilidade específica do componente Língua Portuguesa, basta substituir LGG por LP e isolar o número correspondente à competência.

As habilidades são descritas de acordo com a seguinte forma composicional: verbo, complemento e modificadores. Para exemplificar, a BNCC utiliza a habilidade de História (EF06HI14) referente ao Ensino Fundamental.

### Imagem 2 - Forma composicional da habilidade

#### Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.



Fonte: BRASIL, 2017, p. 29.

A imagem acima mostra a composição da habilidade do Ensino Fundamental. O verbo explicita processos cognitivos, os complementos indicam os objetos do conhecimento e os modificadores explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem. Os processos cognitivos (expressos por verbos) os objetos de conhecimento (conteúdos) e os modificadores (maior especificação da aprendizagem) se articulam verticalmente, ao longo das etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais/Anos Finais - e Ensino Médio), por meio da progressão curricular.

A escolha do vocabulário “competência geral”, “competência específica”, “habilidade” e “progressão curricular” são *vontades enunciativas* para gerar um sentido de aprendizagem estruturada em níveis de complexidade crescente, o que significa que para adquirir uma competência geral que pertence a um nível mais elevado, o aluno precisa ter dominado e adquirido uma competência específica que, por sua vez, são adquiridas a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades. A esse processo é dado o nome de progressão curricular.

Quanto as habilidades do componente LP do Ensino Médio, percebemos que estas também são estruturadas para dar um sentido se progressão. Sua estrutura é composta por processo cognitivo (verbo) mais ativo e exigente, objetos de conhecimento (conteúdos) mais sofisticados e modificadores que se expandem para contextos mais amplos. Portanto, para a análise do estilo, fizemos o recorte dos processos cognitivos (verbos) de cinco habilidades, já descritas no início da subseção, e organizamos um esquema de planificação textual composto por duas macroproposições explicativas ligadas por um elemento de conexão, conforme mostra o quadro abaixo.

**Quadro 18 – Marcas estilísticas do componente LP**

(continua)

Código alfanumérico	Primeira macroproposição	Elemento de conexão	Segunda macroproposição
(EM13LP20)	<b>Compartilhar</b> gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças,...	como forma de	<b>identificar</b> afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.
(EM13LP23)	<b>Analisar</b> criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo...	de forma a	<b>participar</b> do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.

### Quadro 18 – Marcas estilísticas do componente LP

(conclusão)

Código alfanumérico	Primeira macroproposição	Elemento de conexão	Segunda macroproposição
(EM13LP32)	<b>Selecionar</b> informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados...	de forma a	<b>compreender</b> e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.
(EM13LP39)	<b>Usar</b> procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.)...	de forma a	<b>combater</b> a proliferação de notícias falsas (fake news).
(EM13LP49)	<b>Perceber</b> as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.)...	para	<b>experimentar</b> os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Carneiro (2019).

A organização textual das habilidades selecionadas possui duas macroproposições explicativas que, juntas, indicam finalidade, objetivo, propósito que se espera do interlocutor. A primeira e a segunda macroproposição são iniciadas por verbo no infinitivo que indicam capacidades práticas, cognitivas e socioemocionais<sup>97</sup>. Ambas se conectam por meio de um conectivo (para/de forma a) que indica finalidade, conforme mostra a terceira coluna. Isso indica que a segunda macroproposição só pode ser acessada se o aluno desenvolver as capacidades da primeira macroproposição. Em outras palavras, o aluno precisa passar pelas habilidades mais simples para alcançar habilidades mais complexas.

As escolhas linguísticas dos verbos no modo infinitivo da primeira macroproposição são compartilhar, analisar, selecionar, usar e perceber; já os verbos da segunda macroproposição são identificar, participar e tomar decisão, compreender e

<sup>97</sup> De acordo com a BNCC, as habilidades podem ser práticas, cognitivas e socioemocionais.

posicionar-se, combater e experimentar. Já os verbos que envolvem os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos são experienciar, conceitualizar, analisar e aplicar.

Na primeira análise que fazemos desses estilos dos processos cognitivos, tanto do componente LP como do eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos, é que eles seguem uma ordem de complexidade, não necessariamente linear. Na habilidade EM13LP20, o processo cognitivo parte de uma prática em que o aluno vai compartilhar seus interesses para identificar outros interesses com os quais possa se identificar. Na habilidade EM13LP23, o processo cognitivo sai do campo analítico (analisar criticamente) para o campo da aplicação (participar do debate). Na habilidade EM13LP32, o processo cognitivo parte da seleção de informações (selecionar informações) para alcançar a dimensão crítica (compreender e posicionar-se criticamente). Na habilidade EM13LP39, o processo cognitivo sai de uma prática mais simples (usar procedimentos de checagem de fatos) para uma prática mais complexa (combater fake news). Na habilidade EM13LP49, o processo cognitivo “perceber” diferentes especificidades do gênero para “experimentar” diferentes interpretações também aponta para práticas em progressão.

A partir dessas escolhas linguísticas, estabelecemos relações semânticas entre os processos cognitivos (verbos) das habilidades do componente LP e os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos.

### Quadro 19 - Escolhas linguísticas relacionadas aos processos cognitivos

(continua)

Processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos	Recorte textual para os processos cognitivos das habilidades de LP	Relação entre os processos cognitivos da pedagogia dos multiletramentos e do componente LP
Experienciando o conhecido	<b>Identificar</b> afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	Envolve processo cognitivo de identificação, com relevância para experiências pessoais e interesses próprios. Pertence ao campo de atuação da vida pessoal.
Experienciando o novo	<b>experimentar</b> os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	Envolve processo cognitivo de compreensão de diferentes realidades, possibilitando experimentar novas leituras. Pertence ao campo artístico-literário

**Quadro 19 - Escolhas linguísticas relacionadas aos processos cognitivos**

(conclusão)

<b>Processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos</b>	<b>Recorte textual para os processos cognitivos das habilidades de LP</b>	<b>Relação entre os processos cognitivos da pedagogia dos multiletramentos e do componente LP</b>
Conceitualizando por nome	<b>compreender</b> [...] esses conteúdos [informações e dados em diferentes fontes] e estabelecer recortes precisos.	Envolve processo cognitivo de compreensão de determinados conteúdos, embora não explicita que essa compreensão se dá por nomeação/categorização. Pertence ao campo de práticas de estudo e pesquisa.
Conceitualizando por teoria	<b>Perceber</b> as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários	Envolve processo cognitivo de percepção/compreensão das especificidades/estrutura dos gêneros literários. Pertence ao campo artístico-literário.
Analisando funcionalmente	<b>Selecionar</b> informações e dados necessários[...] percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados.	Envolve processo cognitivo de seleção que se dá pela percepção/análise de determinados conceitos e dados. Pertence ao campo de práticas de estudo e pesquisa.
Analisando criticamente	<b>Analisar</b> criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo.	Envolve processo cognitivo de análise, possibilitando uma visão crítica dos aspectos elencados. Pertence ao campo da vida pública.
Aplicando adequadamente	<b>Usar</b> procedimentos de checagem de fatos noticiados e fatos publicadas [...] de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).	Envolve processo cognitivo de aplicação de procedimentos adequados ao combate às fake news. Pertence ao campo de atuação jornalístico-midiático.
Aplicando criativamente <sup>98</sup>	—	—

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC.

O quadro mostra que, a partir dos verbos dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos (primeira coluna), e dos verbos das habilidades do

<sup>98</sup> Dentre as habilidades que selecionamos, não identificamos nenhum processo cognitivo que pudesse evidenciar uma aplicação criativa.

componente LP da BNCC (segunda coluna), estabelecemos relações de sentido entre os processos cognitivos que esses verbos constroem (terceira coluna).

A partir da análise, concluímos que o estilo das habilidades se relaciona com o eixo “como” da pedagogia dos multiletramentos, na medida em que os verbos que orientam esses objetivos/processos apontam para processos cognitivos dos mais simples (compreensão, identificação) aos mais complexos (análise e aplicação), como também os verbos que constituem as habilidades de LP são semanticamente ligados aos verbos que orientam os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos.

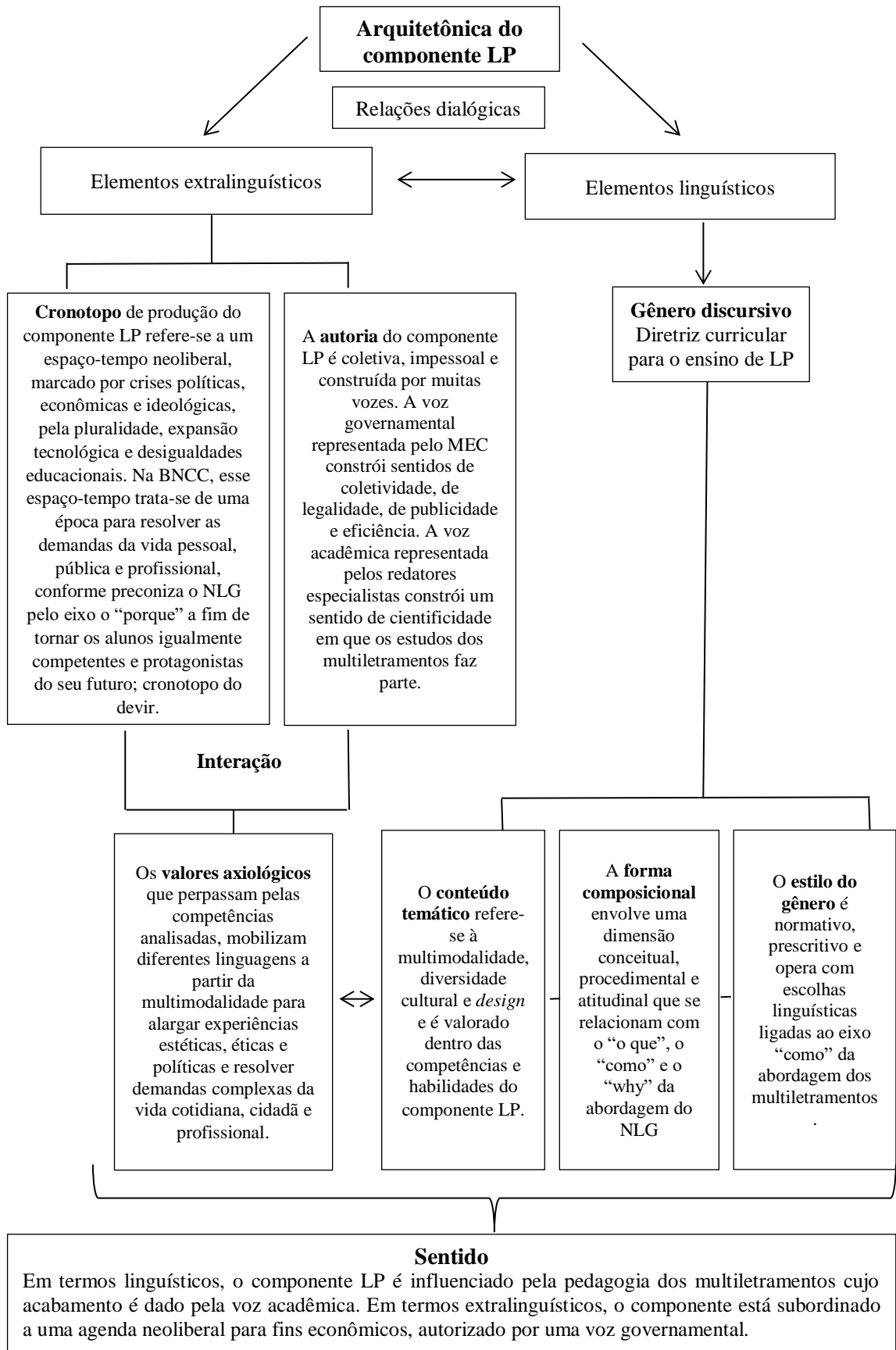
Dentro dessas escolhas estilísticas, o componente LP ainda prescreve que as práticas sejam contextualizadas em cinco campos de atuação: campo da vida pessoal, campo da vida pública, campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário e campo das práticas de estudo e pesquisa, conforme consta na terceira coluna do quadro acima. Os campos de atuação são semanticamente orientados pela instância autoral fazendo circular um discurso de contextualização

A seguir, apresentaremos um esquema-gráfico que sintetiza a arquitetônica do componente LP e sua relação com a pedagogia dos multiletramentos.

### **5.5 O sentido construído na arquitetônica do componente LP da BNCC**

De modo geral, finalizamos nossa análise apresentando um esquema-gráfico que resume a construção arquitetônica do componente LP enquanto caminho teórico-metodológico capaz de evidenciar sentidos, a partir dos quais pudemos estabelecer relações com a pedagogia dos multiletramentos.

**Figura 12 – Arquitetônica do componente LP e a pedagogia dos multiletramentos**



Fonte: elaborado pela autora.

O esquema mostra que a arquitetônica do componente LP se dá pelas relações dialógicas entre os elementos extralinguísticos (enunciação) e linguísticos (enunciado). Nos elementos extralinguísticos, encontramos a interação entre o cronotopo, a autoria e os valores axiológicos. Nos elementos linguísticos, estão os componentes do gênero discursivo (forma composicional, conteúdo temático e estilo).

Seguindo a trajetória analítica, complexa e desafiadora, evidenciamos que o componente LP sofreu influência da abordagem dos multiletramentos, proposta pelo NLG. Assim, o objetivo inicial e maior dessa pesquisa, como base procedimental adotada nos objetivos específicos, foi comprovado.

Pela análise do corpus, vimos como, a arquitetônica bakhtiniana é um procedimento teórico-metodológico eficaz para percebermos a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio. Nesta análise, consideramos as categorias de espaço-tempo, autoria, axiologia, forma, conteúdo e estilo do componente Língua Portuguesa e adotamos os textos das seções Apresentação, Introdução, A Etapa do Ensino Médio e a Ficha Técnica da BNCC, os programas do governo Dilma e Temer, as versões e documentos curriculares que antecederam o documento homologado da BNCC.

Ao final dessa pesquisa, esperamos que esse estudo seja um pontapé inicial para que novas pesquisas se debrucem sobre documentos curriculares que orientam o ensino da Língua Portuguesa sob o olhar da arquitetônica bakhtiniana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nessa proposta de investigação, partimos de uma análise do contexto de produção, circulação e recepção da BNCC para, em seguida, uma análise dos elementos que compõem o gênero diretriz curricular que emoldura o componente Língua Portuguesa. Feita essa construção arquitetônica do componente em questão, investigaremos os fios dialógicos que sustentam a relação deste com a pedagogia dos multiletramentos. Para tanto, empreendemos como base teórico-metodológica, a arquitetônica à luz da abordagem filosófica dos estudos de Bakhtin e do Círculo. Esse empreendimento, inédito e inicial, partiu de um percurso analítico a respeito do processo de produção da BNCC que compreende os valores e os posicionamentos avaliativos dos interlocutores da BNCC em um determinado espaço-tempo valorado. Em seguida, esse percurso analítico acerca da forma composicional,



do estilo e do conteúdo temático do componente Língua Portuguesa, os quais implicam em *vontades enunciativas* de sujeitos concretos.

No que diz respeito aos resultados desta pesquisa, confirmamos que há elementos extralinguísticos e linguísticos da BNCC que estabelecem relações com o material lexical/semântico que compreende os componentes o “por que”, “o que” e “como” da pedagogia dos multiletramentos, presente na obra seminal do NLG.

Desse modo, podemos apontar as seguintes contribuições: 1. provamos que a arquitetura bakhtiniana pode ser utilizada como alicerce teórico-metodológico para a análise de documentos oficiais, e que ela mostra a complexidade de um evento discursivo como a BNCC, o qual mobiliza a educação; 2. mostramos a complexidade de uma análise do texto para além de sua materialidade linguística, e também como os espaços de produção, circulação e recepção de um documento de impacto nacional como a BNCC se articulam com um espaço-tempo de ideologia neoliberal utilitarista de um país; 3. revelamos como o conhecimento da autoria de documentos institucionais nos faz compreender como os interesses de estudos e pesquisas acadêmicos dos redatores da BNCC denotam claramente a hegemonia de São Paulo num claro apagamento das outras vozes dos outros estados brasileiros. Ainda em se tratando de autoria, vimos que houve o silenciamento da voz dos docentes da Educação Básica em detrimento da hipervalorização dos docentes de universidade; e 4. categorizamos a forma composicional da BNCC e do manifesto do NLG, em termos comparativos, a partir de três dimensões estruturais: atitudinal, relativa à construção do sujeito; conceitual, relativa à aprendizagem do sujeito; e procedimental; relativa ao processo de mudança do sujeito.

Devido à extensão desse trabalho e a não homologação dos documentos estaduais do Ensino Médio, não conseguimos ampliar as discussões a respeito da influência dessa pedagogia nos documentos locais, no entanto já sabemos que o documento preliminar do Estado do Rio Grande do Norte sinaliza para que a pedagogia dos multiletramentos oriente a aprendizagem dos alunos.

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2018), na sua versão preliminar, especificamente a etapa do Ensino Médio do componente Língua Portuguesa – cuja redação foi feita pela pesquisadora Roxane Rojo, tem como centralidade as práticas culturais de linguagem que os jovens se identificam e, portanto, deve-se considerar a pedagogia dos multiletramentos. Consta na versão preliminar que “para a *1ª série do Ensino Médio*, o documento curricular de Língua Portuguesa tem como centralidade as manifestações culturais com as quais o jovem se identifica na música, na

literatura, [...] etc. Para tanto, considera-se a pedagogia de multiletramentos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 64, grifos nossos). Desse modo, a pedagogia dos multiletramentos pode tornar-se parte de um documento em que todas as escolas de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Norte deverão orientar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Sabendo que esse currículo nasce a partir da BNCC, reforçamos, então, que a BNCC mantém uma relação estreita com a pedagogia dos multiletramentos em seus enunciados.

Importante deixar claro nosso posicionamento em favor da pedagogia dos multiletramentos, pois acreditamos que essa abordagem tem o potencial de tornar o aluno um arquiteto da sua aprendizagem. É, porém, necessário que essa abordagem possa se desvencilhar sempre que possível de uma agenda neoliberal em que as práticas muitas vezes ampliam as desigualdades educacionais, como por exemplo subordinar a pedagogia dos multiletramentos às tecnologias digitais, ainda inacessíveis a todos, pois tal prática exclui determinados alunos do processo de aprendizagem para a construção de novos sentidos.

Outro ponto que merece destaque se refere ao acabamento dado às habilidades a partir de códigos que podem ter a mesma funcionalidade dos descritores do SPAECE (também codificado) nas escolas. Em outras palavras, esses descritores funcionam para elevar quantitativamente os índices educacionais e, por isso, muitos professores são pressionados a usar essa Matriz de Descritores como uma cartilha que deve ser seguida. Diante disso, entendemos que essa investigação pode subsidiar a construção dos currículos escolares de Língua Portuguesa em uma perspectiva mais crítica.

Quanto a essa questão que envolve tecnologia digital e pedagogia dos multiletramentos, esse trabalho não deu conta de problematizar e ampliar discussões sobre a influência das tecnologias digitais quando o assunto é pedagogia dos multiletramentos. No entanto achamos que essa discussão é fundamental, pois a pedagogia dos multiletramentos, apresentada no manifesto em 1996, deixou de abordar e explicitar muitas questões que só foram discutidas nas publicações seguintes. Aqui destacamos a obra *Letramentos*, reescrita e contextualizada para o Brasil, por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), na qual os autores discorrem amplamente sobre a pedagogia dos multiletramentos a partir de uma versão publicada em 2012 e, agora em 2020, reescrita para se tornar uma “versão brasileira” (as aspas também são usadas por um dos autores da obra *Letramentos* para se referir a esse trabalho). De todo modo, a obra seminal de 1996 da pedagogia dos multiletramentos ainda é referência nas discussões em contexto brasileiro, mesmo após grandes mudanças sociais. Assim, repito a mesma pergunta formulada por Cope e Kalantzis: “essas generalizações ainda

são válidas? Tanta coisa aconteceu nos últimos [vinte] anos” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 3).

De modo geral, esperamos que outras pesquisas possam voltar ao documento da BNCC e ampliar possibilidades de leitura e interpretações sobre a pedagogia dos multiletramentos, a fim de que essa abordagem alcance mais professores. Afinal, não podemos pressupor, e não iremos, que todos os professores das escolas brasileiras conheçam essa pedagogia, como também temos consciência de que o conhecimento produzido nessa pesquisa não alcançara todos os professores em rede nacional.

Por fim, tendo em vista a pouca produção científica a respeito da arquitetura bakhtiniana e do Círculo, acreditamos que essa discussão empreendida nesse trabalho, à luz da Linguística Aplicada, pode ser considerada como uma contribuição relevante aos que pretendem desenvolver pesquisas nessa área, aperfeiçoando assim esse percurso teórico-metodológico e preenchendo as possíveis lacunas deixadas nessa dissertação.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da Silva. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALCÂNTARA, Regina G; STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular língua portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf.** – Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 119-141, jan./jul. 2016.

AMORIM, Marcel Alvaro de. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-)relações teórico-metodológicas. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p.1-30, mar. 2017.

AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ASSIS-PETERSON, Ana A. de; SANTOS, Delvânia A. G de; SOUZA, Lediane M de. Perspectivas em movimento: concepções epistemológicas e metodológicas de professores de Inglês em Mato Grosso. **Revista Ecos**. v. 20, ano 13, n. 1, 2016, p. 63 – 87.

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. dos S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, abr./2017.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. Tradução: A. F. Bernadini *et al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

BALTAR, Marcos; BEZERRA, Charlene. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulear e a relação norte-sul. **Revista Línguas & Letras** – Unioeste. v. 15, n 28, 2014.

BARBOSA, Jacqueline P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista na Ponta do Lápis**. – ano XIIIV, n. 31, p. 12 – 19, 2018.

BARBOSA, Jaqueline P. **Análise e reflexões sobre a língua e as linguagens**: ferramentas para os letramentos. *In: \_\_\_\_\_*. Língua Portuguesa: ensino fundamental / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena R. Rojo - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19. 2010. p. 155-182.

BASTOS NETO, A. O espaço, o tempo e o ser: uma análise cronotópica do romance Galileia. **Estação Literária**, Londrina, v. 10, p. 108 – 119, dez. 2012.

BEZ, Alessandra da Silveira. Tradução: palavras (des) contruídas e (in) acabadas. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011.

BEMONG, N.; BORGHART, P. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. *In: BEMONG, N. et al. Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações e perspectivas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-32.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 5, n. 01, jan./jul, 2013. ISSN: 2176-9125. P. 99-113.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. (Org.). O texto e seus conceitos*. 1. ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-30.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação** – CONAE. Documento-base, v. 1, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/documentos>. Acesso em: out/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Pareceres: introdução e estrutura**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 14 out. 2019a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2020.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Compreensão sobre a arquitetônica em Bakhtin: fontes kantianas. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 199-210, jul/dez. 2015.

CASADO ALVES, Maria da Penha. **O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos**. **Signótica**. Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul.- dez. 2012.

CONTI, A; BARTH, M. Sociedade, representações e experiências: uma breve observação da evolução do design. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, ano. 8, v. 1, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Design' in Principle and Practice: A Reconsideration of the Terms of Design Engagement. **The Design Journal**. v. 14. n. 1. p. 45-63, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **The teacher as designer**: pedagogy in the new media age. *Elearning and Digital Media*. v. 7, n. 3, p. 200-222, 2010.

DICIONÁRIO Online de Português. **Arquitetônica**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/arquitetonica/>. Acesso em: 24 set. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofias. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, ago. 2017.

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

FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; MORAES, Rozania Maria Alves de. Estilo do gênero e estilo individual em introduções de artigos acadêmicos das áreas de Psiquiatria e Linguística Aplicada. *In*: Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 24., 2012, Natal. **Anais [...]** Natal: EDUFRRN, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEE, James. **Social Linguistics: Ideology in Discourses**, Falmer Press: London, 1991.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio**. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

HYPÓLITO, Álvaro, Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: set/2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: set/2020.

JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. *In*: JESUS, M.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico:** outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KALANTZIS, M; COPE, B. **Designs for Learning**. E-Learning, Vol 1, Nº 1, 2004, p. 38-93.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Trad. Afonso Bertagnoli. São Paulo: Brasil Editora S.A., 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1788/mes/pratica.pdf>. Acesso em: jun/2020.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Manuela Pintos dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2013.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento:** uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. London: Oxford University Press, 2001.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images:** the grammar of visual design. New York: Routledge, 1996.

LANKSHEAR, C. Literacies Studies in Education. *In*: PETERS, M. (Org.). **After the Disciplines:** The Emergence of Cultural Studies. Westport, CT: Bergin & Garvey, p. 199-227, 1999.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada.** Os multiletramentos e as TICs. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013. (p.37-58).

LUKE, Allan. Looking at the *Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke*. [Entrevista cedida a] Antero Garcia; Robyn Seglem. **Theory Into Practice.**, v. 57, n. 1, p. 72-78, 2018.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. *In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.) **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 203-234.

MAGALHAES, Anderson Salvaterra; SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria e. Heterogeneidade na pesquisa em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio de construção de conhecimento. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 981-1010, Dec. 2016.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In: PEREIRA e PILAR (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos***. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Linguística Aplicada Indisciplinar. [Entrevista cedida a] Cláudia Zilmar da Silva Conceição. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 3, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3322>. Acesso em: Jan./2021.

MONTE MOR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, Jan./Jun. 2007.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **CADERNO DE PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem/1996.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review, 1996.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 18 nov. 2016.

PINHEIRO, Petrilson A.. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

PINHEIRO, Petrilson, BARBOSA, Jacqueline, MENDONÇA, Márcia. Multiletramentos: pesquisa, documentos oficiais e formação de professores. *In: Seminário de multiletramentos, hipermídia e ensino, 2.*, 2018, Campinas. **Caderno de resumos [...]** Campinas, 2018. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/seminariomhe/wp-content/uploads/2018/09/caderno-de-resumos-MHE.pdf>. Acesso em: out. 2019.



PINHEIRO, Petrilson. **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. Petrilson Pinheiro (Org.). – São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato: como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Para um filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João. Editores, 2017, p. 9-38.

PROGRAMA DE GOVERNO Dilma Rousseff. **Mais mudanças, mais futuro**. 2014. Disponível em: <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014INTERNET1.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

PROGRAMA DE GOVERNO Michel Temer . **Uma ponte para o futuro**. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

QUEIROZ, Inti Anny. **O conceito de arquitetônica na teoria bakhtiniana**: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 46 (2): p. 625-640, 2017.

QUEIROZ, Inti Anny. **A arquitetônica da esfera político-cultural brasileira nos enunciados do Sistema Nacional de Cultura**. 2019. 415 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionillo. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte (versão preliminar), 2018. Disponível em: <http://www.seec.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=190511&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=NOT%CDIA>. Acesso em: fev. 2020

ROJO, R. **Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos**. *In*: ROJO, Roxane (Org.) **Escol@ Conectada – Os Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R.; MELO R. A arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. *In*: NASCIMENTO; ROJO. (Org.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 249-272

ROJO, Roxane H. R. “O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola.” **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, Tubarão, set/dez, 2008, p. 581-612.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, Roxane. Roxane Rojo: "Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Enquanto aqui estamos evoluindo rapidamente" [Entrevista concedida a] NOVA ESCOLA. Publicado em **NOVA ESCOLA**. 01 de Janeiro | 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-enquanto-aqui-estamos-evoluindo-rapidamente>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **DELTA**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 1271-1289, Dez. 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs** / Adolfo Tanzi Neto[et. al].; ROJO, R. (Org.). – 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Ana Amélia C da. **Novos Letramentos, Novas Práticas? Um Estudo das Apreciações de Professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na Escola**. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2016.

SCHEIFER, C.L. **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desterritorialização – um movimento do terceiro espaço**. RBLA, v.13, no. 3, p.919-939. 2013.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. 2004.

SOBRAL, Adail. A concepção de autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. Macabéa – **Revista Eletrônica do Netli**. v.1, n.2, dez. 2012, p. 123-142.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.), **Bakhtin: conceitos-chaves**. 5. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018, p. 103-121.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. RJ: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. [Entrevista concedida a] Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. Tradução Gilcinei Teodoro Carvalho. **Revista Língua Escrita**. n. 7. Jul./dez. p. 84 – 92, 2009. Disponível em: [http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita\\_7.pdf/](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_7.pdf/). Acesso em 12 de junho de 2015.

SÚSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

TANZI NETO, Adolfo. **Arquitetônica social escolar: Vygotsky, Bakhtin e Bernstein: espaços, discursos, artefatos e suas relações de poder e controle**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TILIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIN, Marcel Alvaro de (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: SP: Pontes Editores, 2019, p. 7-15.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Para que ensinar teoria gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.135-231, jul./dez. 2002

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1990.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário Sheila V. Grillo e Ekaterina Volkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017.

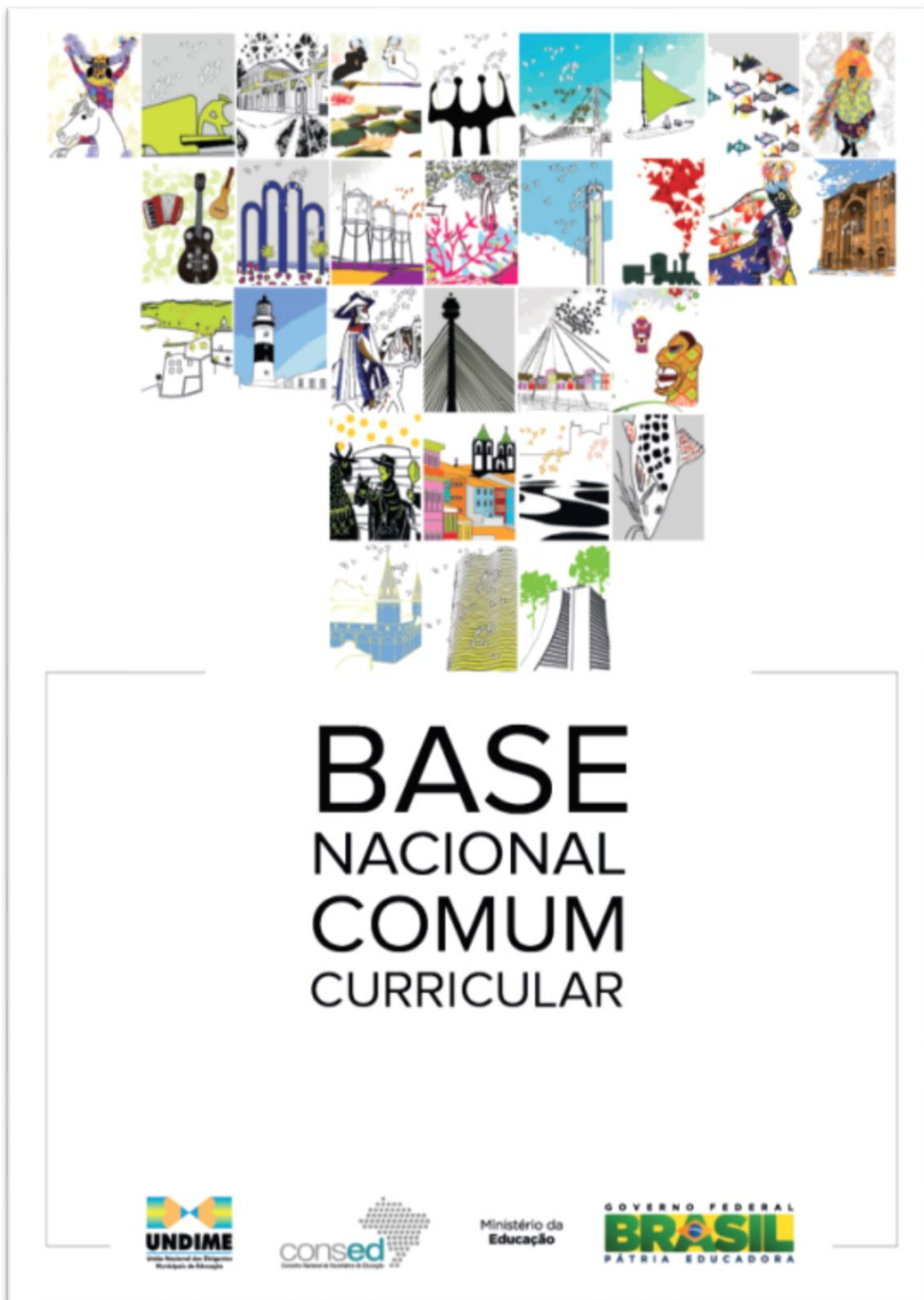
WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Design**. Página modificada em 6 dez. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Design>. Acesso em: 13 dez. 2020a.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Devir**. Página modificada em 20 de ago. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Devir>. Acesso em: 11 jan. 2021.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Pandemia de COVID-19**. Página modificada em 10 dez. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Design>. Acesso em: 13 dez. 2020b.


ZACCHI, Vanderlei J. NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. FAÇANHA, Maria Amália Vargas. Projeto Novos Letramentos – alguns olhares sobre a formação continuada de professores em Sergipe. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 30, jul.-dez., p. 95-111, 2018.

**ANEXO A – ASSINATURA DOS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA PRIMEIRA  
VERSÃO DA BNCC**



Fonte: MEC

**ANEXO B – ASSINATURA DOS ÓRGÃOS RESPONSÁVEIS PELA SEGUNDA  
VERSÃO DA BNCC**



# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

2ª versão revista

Ministério da  
Educação

GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PÁTRIA EDUCADORA

consed  
Conselho Nacional de Secretários de Educação

**UNDIME**  
União Nacional dos Dirigentes  
Municipais de Educação

Fonte: MEC