



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)**

SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA

**BNCC: currículo utilitário-utilitarista de Língua Portuguesa/EM
e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e
o multiletramento digital**

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA

3. Título do trabalho

BNCC: CURRÍCULO UTILITÁRIO-UTILITARISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA/EM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA(GEM), GÊNERO E O MULTILETRAMENTO DIGITAL.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Usuário Externo**, em 11/01/2023, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Susana Dos Santos Nogueira, Discente**, em 11/01/2023, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3449866** e o código CRC **49043B74**.

SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA

**BNCC: currículo utilitário-utilitarista de Língua Portuguesa/EM
e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e
o multiletramento digital**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: 7- Ensino-aprendizagem de língua portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Eliane Marquez da Fonseca Fernandes

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nogueira, Susana dos Santos

BNCC: currículo utilitário-utilitarista de Língua Portuguesa/EM e as relações dialógicas nos discursos sobre língua(gem), gênero e o multiletramento digital [manuscrito] / Susana dos Santos Nogueira. - 2022.

178 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2022.

Bibliografia.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Currículo Utilitário-Utilitarista. 2. Dialogismo. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. Gêneros textuais/discursivos. 5. Multiletramento digital. I. Fernandes, Eliane Marquez da Fonseca, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **24** da sessão de defesa de tese de SUSANA DOS SANTOS NOGUEIRA que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **vinte e cinco** dias do mês de **novembro** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das **quatorze** horas, na Sala 33, na Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Goiás, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE LINGUAGEM, GÊNERO E O MULTILETRAMENTO DIGITAL: IMPACTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais** (PPGECM/IFG), **Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva** (PPGE/UFJ), **Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima** (FL/UFG), membros titulares externos, **Profa. Dra. Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno. Durante a arguição, os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **vinte e cinco** dias do mês de **novembro** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

BNCC: CURRÍCULO UTILITÁRIO-UTILITARISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA/EM E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE LÍNGUA(GEM), GÊNERO E O MULTILETRAMENTO DIGITAL.



Documento assinado eletronicamente por **Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais, Usuário Externo**, em 30/11/2022, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvio Ribeiro da Silva, Usuário Externo**, em 30/11/2022, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Usuário Externo**, em 30/11/2022, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Lucielena Mendonça De Lima, Professora do Magistério Superior**, em 30/11/2022, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do



art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosangela Aparecida Ribeiro Carreira, Professora do Magistério Superior**, em 30/11/2022, às 18:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3370611** e o código CRC **1C848301**.

Referência: Processo nº 23070.061083/2022-07

SEI nº 3370611

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha).

Agradeço a tantos outros sujeitos que contribuíram para que eu me constituísse enquanto professora doutora pesquisadora na área de estudos da língua(gem).

Aos seres de luz que tutelam meus caminhos...

Aos meus pais, *Anízia dos Santos* e *Ernane Nogueira de Freitas*, e às minhas irmãs: *Florentina S. Nogueira* e *Susiane S. Nogueira* por terem sido os primeiros seres com quem dialoguei, neste mundo, e aprendi na interação verbal a ouvir as primeiras palavras do outro e a formular minha contrapalavra. Obrigada mãe por ter estado ao meu lado, fisicamente, em Goiânia, com sua presença de afeto, sua comida gostosa, que me deram forças para caminhar.

À amiga e terapeuta biomolecular *Ana Gabriela Rosa de Barros Vasconcelos* que cuidou da minha saúde de maneira integrativa, em todos os momentos de crises de ansiedade e gastrite que vivenciei durante o doutorado. Sem o seu olhar amoroso e cuidadoso, eu não teria conseguido chegar até aqui.

À minha orientadora prof. Dra. *Eliane Marquez da Fonseca Fernandes* pelos diálogos, pelas leituras críticas e ricas contribuições para elaboração da tese.

Às amigas *Fernanda Franco Tiraboschi*, *Milene Bazarim* e *Waldênia Klésia Maciel Vargas* por terem realizado leituras críticas do meu pré-projeto.

À prof. Dra. *Eliane Marquez da Fonseca Fernandes* por ter oferecido as disciplinas: “Tópicos em relação língua/história/sujeito” e “Tópicos em relações língua, texto, discurso no ensino”, que cursei, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da UFG, durante o processo de doutoramento e que me auxiliaram muito para que eu pudesse estabelecer este diálogo entre a BNCC, a teoria dialógica do discurso e os estudos sobre os multiletramentos.

À prof. Dra. *Lucielena Mendonça de Lima*, minha orientadora do mestrado, grande incentivadora, com quem aprendi muito sobre pesquisa, pelos diálogos sobre a teoria do Currículo e por ter me instigado a pesquisar sobre o assunto.

Aos professores doutores *Sílvio Ribeiro da Silva* e *Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira* pelas preciosas contribuições realizadas na minha banca de qualificação.

Aos professores doutores, da banca de defesa, pelas valiosas contribuições para aperfeiçoar meu trabalho: *Lucielena Mendonça de Lima, Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes, Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira e Sílvio Ribeiro da Silva.*

À prof. *Dra. Mara Rúbia de Souza Rodrigues Moraes*, minha primeira professora de Linguística, que acreditou no meu potencial, no primeiro semestre do curso de Letras, me presenteando com um exemplar do Curso de Linguística Geral do Saussure. Mal sabia ela que devido as suas aulas, eu me encantei pelo curso de Letras e desisti de cursar História.

À prof. *Dra. Eliana Melo Machado Moraes*, minha professora de estágio, orientadora de trabalhos de iniciação científica, que me ensinou os primeiros passos da pesquisa e muito contribuiu para minha formação enquanto educadora e pesquisadora na área de língua(gem).

A todos os meus amigos, aqui representados por aqueles(as) que me incentivaram muito para que eu conseguisse chegar até aqui, inclusive com apoio financeiro, para subsidiar minha sobrevivência e a minha participação em concursos públicos, durante os 5 meses em que fiquei desempregada: *Ana Gabriela Rosa de Barros Vasconcelos, Andreane Lima e Silva, Iuri Vaz Miranda, Fernanda Franco Tiraboschi, Lanilda Teles, Lucélia do Valle Monteiro, Maria de Fátima Furtado Baú, Mariana Archanjo Soares, Marlon Cássio G. dos Santos e Suety Líbia Alves Borges.* O meu muito obrigada a todos vocês, foram muitas pedras encontradas no caminho: pandemia, corte de bolsas, desemprego, saúde debilitada...todos nós vivenciamos tempos muito difíceis, entre os anos de 2019 e 2022, mas vocês me deram forças para continuar.

Às amigas de longa data que vivenciaram ao mesmo tempo que eu o processo de doutoramento: *Fernanda F. Tiraboschi e Maria de Fátima F. Baú.* À amiga que conheci na primeira disciplina que cursei no doutorado: *Suety L. A. Borges*, com quem estabeleci uma conexão de alma. Às colegas orientandas de doutorado da prof. Eliane: *Lívia Aparecida da Silva, Limerce Ferreira Lopes e Anapaula de Almeida*, com quem dialoguei e compartilhei muitas dúvidas, angústias e incertezas sobre minha pesquisa. É muito bom ter pessoas que compreendam o que estamos vivenciando por estarem vivendo a mesma experiência.

Às amigas *Priscilla Barros da Silva, Fernanda Franco Tiraboschi e Jordana Avelino dos Reis*, pela companhia nos passeios: parques, viagens, sambinhas, forró, clube...enfim momentos de descontração e muita alegria que me fortaleceram nesta jornada!

A todos os meus familiares, que torceram com energias positivas para que eu conseguisse concretizar este sonho, aqui representados pelas queridas avós: *Dionísia Freitas de Sousa, Ana Maria dos Santos* e meu avô *Alfredo Nogueira de Sousa (in memoriam).* Embora muitos nem entendam o porquê uma pessoa se aventura a estudar mais 6 anos após concluir a graduação, agradeço pelas vibrações de afeto e carinho que me fortalecem sempre!

Dedico esta tese aos educadores, que assim como eu, acreditam que a educação:

“ é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”

(Nelson Mandela);

“[a] educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem

(Paulo Freire);

“[u]m livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo”

(Malala Youself).

EPÍGRAFE



“A linguagem não é um agente neutro que adentra livre e facilmente as intenções mais íntimas do falante; é povoada pelas intenções dos outros”

BAKHTIN

MATÉRIA
BRUTA

RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o multiletramento digital, na Base Nacional Comum Curricular - etapa do Ensino Médio, em relação ao ensino aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) e ainda problematizar a visão utilitarista de ensino veiculada pelo documento. Neste estudo, o discurso é compreendido, em uma perspectiva bakhtiniana, como um enunciado que se vale de signos verbais ou não verbais para veicular valores ideológicos. Por isso, para discutir os discursos que emergiram no documento, foi preciso olhar para o contexto de produção, bem como para os sujeitos envolvidos na situação e os posicionamentos ideológicos. Esta é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica quanto ao procedimento metodológico, que se valeu da técnica de análise documental. Para a discussão dos dados, foi utilizado como linha teórica o dialogismo discutido pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1981, 2002, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013, 2017; VOLOCHÍNOV/ BAKHTIN, 1976). Ademais, os dados suscitaram que se considerassem, nesta tese, as concepções de língua(gem) (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2006), as discussões sobre os gêneros (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) e os estudos sobre letramento (SOARES, 1996; 2001; 2002; STREET, 2014); e multiletramento digital (COSCARELLI, 2009, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROJO, 2009, 2013, 2012, 2016), para que a análise fosse realizada a partir das categorias: língua(gem), gênero e letramento. Além disso, para problematizar a visão utilitarista do ensino de LP foi preciso dialogar com estudos da área do currículo (SACRISTÁN, 2000; TADEU DA SILVA, 1995, 2001, 2010). Os resultados revelam que a Base (BRASIL, 2018) dialoga com documentos anteriores (PCN, PCN+ e OCEM) e mantém a concepção de língua(gem) enquanto interação e o trabalho com a LP a partir de textos. O documento, em análise, atualiza os discursos para o ensino de LP ao considerar que o trabalho deve ter como centralidade o texto, mas a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva e atribui enfoque aos campos da atividade humana onde os gêneros, nascem, circulam e se modificam. A concepção de letramento é reatualizada, pois há um maior espaço destinado aos novos letramentos, a cultura digital, os gêneros digitais e suas relações com a língua(gem). Dessa forma, por veicular discursos sobre o ensino de LP, propor objetivos de aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes com a finalidade de promover o multiletramento, inclusive o digital, a BNCC/EM se configura como um currículo, um documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2001). Defende-se a tese de que embora haja uma abertura para o trabalho com a LP em uma perspectiva de língua(gem) enquanto interação, em diálogo com as teorias dos gêneros do discurso e dos novos letramentos, a LP é o instrumento que leva ao desenvolvimento das competências em uma perspectiva utilitarista. Ainda que haja a proposição da formação integral como um discurso de convencimento do documento, pode-se concluir, neste estudo, que a Base é um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) tradicional (TADEU DA SILVA, 2001) e utilitário-utilitarista (LENOIR, 2016), que visa a formação de sujeitos por meio de competências para obtenção de resultados em avaliações de larga escala e o foco no mercado de trabalho. Essa visão foi imprimida, principalmente, pela interferência dos agentes privados na elaboração do documento ao acrescentarem seus interesses mercadológicos.

Palavras-chave: Currículo utilitário-utilitarista. Dialogismo. Ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais/discursivos. Multiletramento digital.

ABSTRACT

This research aims at investigating the discourses on language, genres and digital multiliteracy, in the Brazil's National Common Curricular Base for High School, in relation to the teaching and learning of Portuguese Language (LP), and also to problematize the utilitarian view of teaching conveyed by the document. In this study, discourse is understood from a Bakhtinian perspective as an utterance that uses verbal or non-verbal signs to convey ideological values. Therefore, to discuss the discourses that emerged in the document, it was necessary to look at the context of production, as well as at the subjects involved in the situation and the ideological positions. In this qualitative bibliographic research, we used document analysis technique as a methodological procedure. To data discussion, we resorted to the dialogism discussed by the Bakhtin Circle as a theoretical framework (BAKHTIN, 1981, 2002, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013, 2017; VOLOCHÍNOV/ BAKHTIN, 1976). Furthermore, the data pointed to the need for considering, in this thesis, the conceptions of language (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2006), discussions about genres (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) and studies on literacy (SOARES, 1996, 2001, 2002; STREET, 2014); and digital multiliteracy (COSCARRELLI, 2009, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROJO, 2009, 2013, 2012, 2016). Thus, the analysis was carried out based on the categories: language, gender and literacy. In this research, we also dialogued with studies on curriculum to problematize the utilitarian view of Portuguese teaching. (SACRISTÁN, 2000; TADEU DA SILVA, 1995, 2001, 2010). The results reveal that the Base (BRASIL, 2018) dialogues with previous documents (PCN, PCN+ and OCEM) and hold the concept of language as an interaction and a text-based work with Portuguese. The document, under analysis, updates the discourses for the teaching of PL by considering that the work must focus on text, but from an enunciative-discursive perspective that address the fields of human activity where genres are born, circulate and change. The concept of literacy is updated as the new literacies, digital culture, digital genres, and their relationship with language are addressed in the abovementioned document. Thus, by conveying discourses on the teaching of PL, proposing learning objectives, skills and competences to be developed by students to promote multiliteracy, including digital, the BNCC/EM is configured as a curriculum, a document of identity (TADEU DA SILVA, 2001). Defend the thesis that although the document is open to the work with Portuguese from a language perspective as interaction, in dialogue with the theories of discourse genres and new literacies, Portuguese is the instrument that leads to the development of competencies in a utilitarian perspective. Even though the document proposes an integral formation as a persuasive discourse, it can be concluded, in this study, that the Base is a prescribed curriculum (SACRISTÁN, 2000), traditional (TADEU DA SILVA, 2001) and utilitarian-utilitarian (LENOIR, 2016), which aims at educating subjects through competences to obtain results in scale assessments and focus on the labor market. This perspective was mainly imprinted by the interference of the private agents in the elaboration of the document when they added their marketing interests.

Keywords: Utilitarian-utilitarian curriculum. Dialogism. Teaching of portuguese language. Textual/discursive genres. Digital multiliteracy.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar los discursos sobre lengua(je), géneros y multiliteracia digital, en la Base Nacional Común Curricular - etapa de Enseñanza Secundaria, en relación a la enseñanza y aprendizaje de la Lengua Portuguesa (LP) y también problematizar la visión utilitarista de la enseñanza que transmite el documento. En este estudio, el discurso se entiende, desde una perspectiva bakhtiniana, como un enunciado que utiliza signos verbales o no verbales para transmitir valores ideológicos. Por lo tanto, para discutir los discursos que surgieron en el documento, se necesitó mirar el contexto de producción, así como los sujetos involucrados en la situación y las posiciones ideológicas. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica en cuanto al procedimiento metodológico, que utilizó la técnica del análisis documental. Para la discusión de los datos, se utilizó como línea teórica el dialogismo discutido por el Círculo de Bajtín (BAKHTIN, 1981, 2002, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013, 2017; VOLOCHÍNOV/ BAKHTIN, 1976). Además, los datos plantearon la necesidad de considerar las concepciones de lenguaje (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2006), discusiones sobre géneros (BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) y estudios sobre literacia (SOARES, 1996, 2001, 2002, CALLE, 2014); y multiliteracia digital (COSCARELLI, 2009, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; ROJO, 2009; 2013; 2012; 2016), por lo que el análisis se realizó a partir de las categorías: lengua(je), género y literacia. Además, para problematizar la visión utilitarista de la enseñanza de la LP, se necesitó dialogar con los estudios en el área del currículo (SACRISTÁN, 2000; TADEU DA SILVA, 1995, 2001, 2010). Los resultados revelan que la BNCC (BRASIL, 2018) dialoga con los documentos anteriores (PCN, PCN+ y OCEM) y mantiene el concepto de lengua (je) como interacción y el trabajo con la PL a partir de textos. Ese documento actualiza los discursos para la enseñanza de la LP al considerar que la obra debe tener como centralidad el texto, pero desde una perspectiva enunciativo-discursiva y se enfoca en los campos de la actividad humana donde nacen y circulan los géneros. Se actualiza el concepto de literacia, ya que hay más espacio para nuevos tipos de literacia, la cultura digital, los géneros digitales y su relación con el lenguaje. Así, al transmitir discursos sobre la enseñanza de la LP, proponiendo objetivos de aprendizaje, habilidades y competencias a ser desarrolladas por los estudiantes para promover la multiliteracia, incluso, la digital. La BNCC/EM se configura como un currículo, un documento de identidad (TADEU DA SILVA, 2001). Defender la tesis de que si bien hay una apertura para trabajar con la LP desde la perspectiva del lenguaje como interacción, en diálogo con las teorías de los géneros discursivos y los nuevos tipos de literacia, la LP es el instrumento que conduce al desarrollo de competencias en una perspectiva utilitaria. Si bien existe la proposición de la formación integral como discurso de convencimiento del documento, se puede concluir, en este estudio, que la Base es un currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), tradicional (TADEU DA SILVA, 2001) y utilitário-utilitario (LENOIR, 2016), que tiene como objetivo la formación de sujetos a través de competencias para la obtención de resultados en la escala de evaluaciones y centrarse en el mercado laboral. Esta visión se imprimió, principalmente, por la injerencia de los agentes privados en la elaboración del documento, cuando sumaban sus intereses de marketing.

Palabras clave: Currículo utilitario-utilitario. Dialogismo. Enseñanza de la lengua portuguesa. Géneros textuales/discursivos. Multiliteracia digital.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC- Formação	Base Nacional Comum para Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/EFII	Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino Fundamental II
BNCC/EM	Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino Médio
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CLG	Curso de Linguística Geral
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IAS	Indústria de Aviação e Serviço
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LP	Língua Portuguesa
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCM	Programa Currículo em Movimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNAIC	Pacto Nacional pelo Fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TDIC	Tecnologias digitais da informação e da comunicação
TPE	Todos pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Sujeitos envolvidos no Movimento pela Base Nacional Comum	78
Quadro 1 -	Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio que apresentam uma concepção de linguagem como interação.....	103
Quadro 2 -	Gêneros privilegiados para a prática de leitura e escuta de textos.....	118
Quadro 3 -	Gêneros textuais/discursivos por campos de atuação.....	120
Quadro 4 -	Habilidades da competência 1 da área de linguagens e suas tecnologias.....	149
Quadro 5 -	Habilidades da competência 7 da área de linguagens e suas tecnologias.....	151
Gráfico 1 -	Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio - Brasil 2020	154

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
Metodologia de pesquisa	25
Composição da tese.....	29
1 CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC/EM: ENSINO UTILITÁRIO E/OU UTILITARISTA?	31
1.1 O currículo e as teorias do currículo.....	33
1.2 Os documentos precursores da BNCC/EM e as perspectivas para o ensino de LP.....	43
1.3 Contexto de produção da BNCC/EM: documento de regulamentação do ensino de LP.....	59
1.4 O currículo proposto para o ensino de LP: ensino utilitarista?.....	75
2 RELAÇÕES DIÁLOGICAS NOS DISCURSOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) DA BNCC/EM	86
2.1 O signo ideológico e a construção dos sentidos na comunicação	86
2.2 A comunicação e o processo dialógico dos enunciados e dos discursos.....	93
2.3 Concepções de língua(gem) na BNCC/EM: perspectivas para o ensino de LP.....	99
3 RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PRESENTES NA BNCC/EM	107
3.1 Os gêneros textuais/discursivos no processo comunicativo e o ensino de LP.....	107
3.2 Os gêneros textuais/discursivos e a valorização das práticas contemporâneas de linguagem na BNCC/EM.....	113
4 RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE O MULTILETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC/EM.....	130

4.1 Os discursos sobre a valorização do multiletramento digital na BNCC/EM: perspectivas para o ensino de LP.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos. (...)
 (João Cabral de Mello Neto).

Os discursos que ora profiro¹, nesta tese, são frutos do olhar de uma professora pesquisadora, que nasceu em Jataí, interior de Goiás, filha de um encanador e uma diarista. É importante mencionar, aqui, meu *lócus* de enunciação, já que a maneira como olho o mundo é perpassada pela minha história, pelas minhas vivências com outros sujeitos, e pelas minhas identidades sociais, afinal como aponta Menezes de Souza (2021, p.13) “[...] só podemos ver o mundo com os olhos fincados no local de nossos corpos; só podemos fazer sentido do cosmos, que se descortina diante de nossos olhos, com a mente que temos constituída por nossas vivências específicas, por nossas linguagens já sabidas”. Eu me identifico como uma mulher de classe trabalhadora, que lutou muito para estudar, heterossexual e negra. Devido ao racismo estrutural arraigado em nossa sociedade e por ter um tom de pele mais claro, demorei 30 anos para tomar consciência dessa minha última identidade, certamente, por não ter vivenciado na pele episódios de injúria racial, embora eu tenha escutado desde a infância que eu deveria alisar minha “juba”, porque era mais bonito cabelo liso.

Apesar da lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), uma ação afirmativa que repara séculos de invisibilidade racial-social e escravocrata no Brasil, representar um avanço por determinar a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura afro-brasileira nas escolas, as questões afro-raciais, ainda, são silenciadas nos currículos, o que constitui um grande desafio para essa instituição no combate à intolerância, ao preconceito e ao racismo, infelizmente, tão latentes em nossa sociedade, em pleno século XXI.

Os professores sempre foram os meus ídolos, os meus heróis e desde a infância, eu sempre soube que um dia eu seria professora. A escola sempre foi o lugar que eu mais amava

¹ Optei por utilizar, na escrita desta tese, a primeira pessoa do singular. No entanto, reitero, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, que não falo sozinho. Há muitas outras vozes que contribuíram para a composição do “meu” dizer, sendo elas a voz da minha orientadora, dos professores participantes das bancas de qualificação e defesa e, ainda, as vozes teóricas com as quais dialogo na cena enunciativa.

estar, meu local de refúgio, o lugar de aprender e saciar a minha sede de conhecimento. Sempre fui apaixonada pelo ato de ensinar. Sim, ensinar fez parte das minhas primeiras brincadeiras e se estendeu as monitorias no ensino básico e superior. E o amor pelas Letras começou logo no pré-escolar, com um processo de alfabetização mais rápido do que a maioria das crianças (em torno de 6 meses), apesar de quase não ter tido contato com situações de letramento em casa, como por exemplo: leitura de histórias infantis. Esse fato evidencia o quão foi importante, na década de 1990, o papel da escola enquanto agência de letramento na vida de crianças brasileiras, que não tinham acesso a livros em outras instâncias sociais; e o quanto ainda é, mesmo no século XXI, mas agora com novos desafios ligados à profusão de informações proporcionadas aos sujeitos pela internet.

Cursei o ensino básico e o superior em instituições públicas e não poderia deixar de mencionar a importância que as políticas públicas de governos anteriores, como do Partido dos Trabalhadores (PT), por exemplo, tiveram em minha formação enquanto estudante do ensino superior, bolsista no Centro de Línguas do Campus Avançado de Jataí (CAJ- UFG)². A filha de pais analfabetos funcionais só conseguiu se graduar em Letras, fazer intercâmbio na Universidade de Lisboa com bolsa, viajar para congressos e participar de projetos de iniciação científica, sonhos quase impossíveis para a maioria das pessoas das classes menos favorecidas, pois existe uma universidade pública de qualidade, que vem sendo, constantemente, ameaçada, desde 2019, com o desgoverno.

Ao longo de minha jornada escolar, assim como todos nós, fui sendo constituída enquanto estudante, professora e pesquisadora pela relação dialógica com os discursos dos outros, a partir das vozes de outros galos (professores, teóricos e alunos). No labor da prática do exercício do magistério, também me constitui como educadora, porque “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Lembro-me de que conheci o poema “Tecendo o amanhã”, na graduação, em 2005. Na época, esse poema foi tema da primeira semana de Letras que participei no CAJ- UFG e eu fiquei encantada com a ideia que o poema trazia sobre a união dos sujeitos em prol da construção de algo. Em seguida, tive contato, devido aos projetos de iniciação científica, com o texto “os gêneros do discurso”, embora a minha compreensão, naquele momento, tenha sido bem primária, a ideia de que a comunicação ocorria por meio de gêneros discursivos me conquistou, mas eu ainda não conseguia estabelecer a relação com o poema. Hoje, enquanto pesquisadora da língua(gem),

² O campus Avançado de Jataí foi desmembrado da Universidade Federal de Goiás, por meio da Lei 13.635, de 20 de março de 2018, quando o, então, presidente Michel Temer sancionou a criação da Universidade Federal de Jataí (UFJ).

compreendo que as palavras de João Cabral de Melo Neto dialogam com o princípio bakhtiniano de que nunca falamos sozinhos, um discurso é sempre atravessado pelo discurso do outro e pressupõe uma atitude responsiva, “[c]ada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297), cuja compreensão se dá em contextos sociais de uso da língua(gem).

Em 2014, já no mestrado, estudei “Marxismo e filosofia da linguagem” e novamente “os gêneros do discurso” na disciplina: “Ensino de Línguas: gêneros do discurso”, esse fato contribuiu muito para a minha pesquisa (NOGUEIRA, 2016) e as minhas práticas em sala de aula, já que analisei as representações, em uma perspectiva discursiva (TADEU DA SILVA, 1995, 2000, 2001, 2010), dos alunos da 3ª série do Ensino Médio (EM) de uma escola pública sobre os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa (LP).

Os discursos analisados mostraram um valor sobre a aprendizagem da língua, pautado na visão de ensino prática e instrumental, posto que, para aqueles estudantes, o importante era aprender a LP, em especial, para escrever redações, a fim de obter a aprovação nos processos seletivos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e de outros vestibulares e, também, para conseguirem um espaço no mercado de trabalho. Esse valor revela uma ideologia marcada pela questão econômica, em que as avaliações em larga escala, como o Enem, determinam o conteúdo da aprendizagem nas escolas. Essa visão mercadológica surge com a Revolução Industrial, cujo objetivo educacional passa a ser o fortalecimento do sistema econômico.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, BRASIL, 2013) reconhecem que um dos desafios da educação é superar a representação dual do EM, visto como mera passagem para o ensino superior ou para inserção no mundo do trabalho,

[b]usca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL, 2013, p. 170).

Apesar das discussões teóricas, pesquisas e produções de documentos que norteiam o ensino de LP, nos últimos anos, esse tem sido caracterizado como algo que tem se limitado ao interesse imediato, pragmático e utilitário da comunidade escolar, conforme mostrou o olhar dos sujeitos que participaram do estudo. Por outro lado, as DCNEM (2013) preveem a

emancipação humana, mediante a apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais para o exercício da cidadania.

Durante o mestrado cursei a disciplina “Tópicos em Linguística Aplicada: teorias do currículo” que, também, contribuiu muito para a realização da minha pesquisa, haja vista que analisei as concepções de gênero e língua(gem) nos PCN, nas OCEM e no Currículo Referência do Estado de Goiás, documentos oficiais importantes para o ensino de LP. As leituras e discussões realizadas, nesta disciplina, ampliaram meus horizontes para refletir sobre o quanto as teorias do Currículo são importantes para pensar sobre o processo de ensino aprendizagem em LP, visto que a concepção de currículo adotada nas escolas revela a concepção de educação.

Daí em diante, passei a entender o currículo não apenas como uma lista de conteúdos a serem trabalhados na escola, como, tradicionalmente, é concebido. A ideia de que o currículo é uma construção linguística e discursiva, construída em determinado contexto sócio-histórico e ideológico e mediada por relações de poder (FOUCAULT, 2007) e portanto, contribui para a constituição de identidades “[...] no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (TADEU DA SILVA, 2001, p.150), exerceu muito fascínio sobre mim. Por isso, decidi que iria estudar no doutorado a Base Nacional Comum Curricular - etapa do EM (BNCC/EM), pois, já naquela época, eu acreditava que a Base é um tipo de currículo, constituído por discursos curriculares em disputa.

Nesta tese, concebo a Base, assim como Souza (2019) e Souza (2020)³, como um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), tradicional (TADEU DA SILVA, 2001) e utilitário-utilitarista (LENOIR, 2016), embora os propositores do MEC afirmem o contrário, provavelmente, porque a concepção de currículo dos redatores do documento seja a tradicional⁴, que percebe o currículo como lista de conteúdos. Defendo que a Base é um currículo a partir da perspectiva dos estudos culturais, já que a vejo como uma construção cultural que organiza as práticas educativas (SACRISTÁN, 2000), uma vez que, prescreve, orienta e direciona o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, o documento, em estudo, é um discurso (enunciado) maior, atravessado por vários outros discursos (jurídicos, acadêmicos, escolares e

³ Souza (2020, p.286) deixa implícito em seu artigo que a Base é um tipo de currículo por trazer conteúdos, na etapa do ensino fundamental II, a serem trabalhados em cada série, “[p]or mais que a BNCC diga, em seu início, que ela não é um currículo, o que é um livro que distribuí, série a série, o que deve ou não aprender, detalhadamente?”. Embora o enfoque da investigação de Souza (2019) não recaia sobre a constituição curricular da BNCC, essa autora considera que a Base é um currículo prescrito.

⁴ O currículo é concebido, tradicionalmente, em quatro formas: tradicional (uma mecânica, uma questão de organização do processo de ensino aprendizagem); tecnicista (preocupado com as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação); crítica e pós crítica (currículo como uma construção cultural, social e política, com práticas plurissignificativas) (TADEU DA SILVA, 2001; 2010). Discuto sobre o currículo no capítulo 1.

políticos), em um campo de disputa de valores ideológicos nem sempre harmoniosos, que veicula discursos, institucionaliza os saberes a serem ensinados e configura a identidade linguística escolar (ORLANDI, 1998) ao nortear o ensino de LP.

Esta pesquisa operou com a noção de identidade dos Estudos Culturais. Para Tadeu da Silva (2000a), a identidade não é fixa, acabada ou idêntica, mas uma produção, um efeito, um processo de construção e ela é estabelecida de forma relacional com a diferença. A fragmentação, a instabilidade, as contradições e o aspecto inacabado da identidade estão ligados às estruturas discursivas e narrativas e aos sistemas de representação e poder. Assim, a identidade linguística escolar é criada não somente pela língua, mas pelos discursos, pelos saberes que os sujeitos constroem ao frequentarem a escola (ORLANDI, 1998), marcados pelas concepções de língua(gem), gênero e letramento veiculadas na BNCC/EM.

Dessa forma, proponho, neste trabalho, uma possibilidade de aproximação entre as teorias críticas e pós-críticas de currículo, ao justapor os estudos culturais a referência a valores ideológicos bakhtinianos. Sugiro um diálogo entre os enfoques crítico e pós-crítico de currículo no ensino de LP. A análise crítica nos currículos implica o questionamento do conhecimento, das relações de poder, das identidades como espaços de construção, em que a produção dos discursos refletem as desigualdades e os aspectos de contestação (BARBOSA; FAVERE, 2013). O currículo, sob o ponto de vista pós-crítico, é visto enquanto prática de diferenciação cultural, é um espaço onde a identidade e as diferenças são produzidas de modo simbólico e discursivo em conexão com as relações de poder (BARBOSA; FAVERE, 2013).

A Base enquanto currículo, documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2001), apresenta discursos que são atravessados por relações de poder (FOUCAULT, 2007), na perspectiva dos estudos pós-críticos, pois privilegiar um tipo de conhecimento e destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade, é uma operação de poder (TADEU DA SILVA, 2001). Ao mesmo tempo, o documento é marcado pela tensão entre as forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2002) nos discursos dialógicos e no conflito de vozes sociais, em que o poder circula. Por isso, concebo o poder, também, neste trabalho, como uma relação dialógica, em que o outro participa ativamente do processo.

O discurso utilitarista de educação que circula na sociedade contemporânea, em que o mais importante é a produtividade, observado em minha pesquisa de mestrado, bem como as discussões teóricas realizadas nas disciplinas “Tópicos em relação língua/história/sujeito” e “Tópicos em relações língua, texto, discurso no ensino” cursadas no doutorado, colaboraram para que eu direcionasse meu olhar para investigar os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento presentes na BNCC/EM e problematizar a visão utilitarista do documento.

Para isso, adoto como linha teórica o dialogismo discutido pelo Círculo⁵ de Bakhtin (BAKHTIN, 1981, 2002, 2011; BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHÍNOV, 2013, 2017; VOLOCHÍNOV/ BAKHTIN, 1976). Para entender a noção de dialogismo, mobilizo, ainda, neste trabalho, outros conceitos basilares da teoria dialógica do Círculo e que estão inter-relacionados: enunciado, interação, signo ideológico e gêneros do discurso. Os dados suscitaram que se considerasse, nesta tese, as concepções de língua(gem) (GERALDI, 2002; TRAVAGLIA, 2006), as discussões sobre os gêneros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006; BAKHTIN, 2011; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2010) e os estudos sobre letramento (SOARES, 1996; 2001; 2002; STREET, 2014); multiletramento (ROJO, 2009; 2012; 2013; 2016) e letramento digital (COSCARELLI, 2009; 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), para que a análise fosse realizada com as categorias língua(gem), gêneros e letramento. Além disso, para problematizar a visão utilitarista do ensino de LP foi preciso dialogar com estudos da área do currículo (SACRISTÁN, 2000; TADEU DA SILVA, 1995, 2001, 2010).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é o primeiro documento brasileiro, de caráter normativo, que foi concebido, para ser referência para que as escolas e os sistemas de ensino possam elaborar seus currículos, a partir de direitos e objetivos de aprendizagem. Portanto, o objetivo maior do documento é direcionar o trabalho dos professores, deste modo, é um importante enunciado que deve ser compreendido por seus interlocutores mais diretos, nós, professores. Esse documento representa uma tentativa de padronizar a educação no Brasil, como se isso fosse possível em um país com tanta diversidade cultural e grande extensão territorial.

Os discursos são entendidos, nesta tese, na perspectiva bakhtiniana, como um enunciado carregado de valores sociais de uma época e construído ao longo da história, cuja compreensão se dá na relação dialógica com outro discurso. O enunciado é a unidade de análise do discurso usada na enunciação, uma vez que os sujeitos falam por meio de enunciados na interação, que é à base das relações dialógicas. Ao se comunicar, os locutores utilizam os

⁵ Círculo de Bakhtin é uma denominação utilizada para designar um grupo de pesquisadores da filosofia da língua(gem), de diferentes áreas, que se reuniram na Rússia entre 1920 e 1970. Várias pessoas participaram do Círculo, porém dialogo, nesta pesquisa, com os trabalhos de Valentin Volochínov, Pavel Medviédv e Míkhail Bakhtin que publicaram obras importantes sobre a noção de dialogismo na língua(gem). Não tenho a pretensão de discutir a autoria das obras do Círculo, neste estudo, por isso as citações estão em consonância com as edições que constam na referência bibliográfica.

gêneros do discurso, tipos relativamente estáveis de enunciados, que são produzidos e se desenvolvem nas esferas ou campos da atividade humana, constituídos por signos ideológicos (marcados por valores) nos enunciados.

Para o Círculo de Bakhtin, a ideologia, não é definida como uma visão político-partidária, mas pela dimensão enunciativa que os enunciados assumem em torno dos valores do cotidiano. Esses pesquisadores buscam entender como os discursos que se materializam nos enunciados são constituídos pela ideologia e refratados pela valoração e como se dá à relação entre língua(gem) e ideologia. Para esses estudiosos, “[v]iver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (BAKHTIN, 2011, p. 174), significa fazer escolhas entre o que é bom, justo, verdadeiro, essas nem sempre são voluntárias, já que os valores são adquiridos no contexto social. A seleção das palavras utilizadas no discurso revela o índice de valor de uma época, por isso, a palavra é do mesmo modo um signo ideológico, cuja representação da realidade é realizada na interação verbal, “[t]oda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo [...] Sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 137).

Todo enunciado é dialógico e marcado pela ideologia, pois se configura como uma resposta a outro enunciado, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta, “[a] compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 137). Os sujeitos se tornam falantes quando, diante de um enunciado, vão preparando uma resposta e têm liberdade de concordar, refutar ou completar os sentidos.

A BNCC/EM é um enunciado (gênero discursivo) construído com ecos e ressonâncias de outros enunciados (discursos/documentos), estabelecidos pelo MEC, ligados à esfera escolar e acadêmica, produzidos em diferentes momentos históricos como: Constituição de 1988, LDBEN (1996), DCNEM (2013); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000); PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares (PCN+, 2002) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Além disso, o processo de elaboração do documento contou com a participação de agentes públicos e privados (D'AVILA, 2018), como é discutido no capítulo 1.

Vale lembrar, que o processo de construção da Base gerou contrapalavras ao discurso oficial, estabelecidas, principalmente, por protestos, divulgados pelo meio jornalístico. Os discursos mobilizados no documento são provenientes de diferentes esferas sociais: política

(contexto de produção dos enunciados); acadêmica (de onde são extraídos os conceitos mobilizados no texto) e escolar (há uma orientação sobre o ensino de LP para os professores) e por isso apresentam diversas vozes e valores que constituem os enunciados.

Para assegurar a legitimidade do projeto de construção da Base, os defensores do documento recorreram, em primeiro lugar, à Constituição de 1988 afirmando que a criação de uma Base já estava prevista por ela, em segundo lugar, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN, /1996). A LDBEN de 1996 foi publicada para substituir sua versão anterior, de 1971 (que durante o governo militar estabeleceu um currículo mínimo como forma de padronizar o processo educacional), e ampliar a autonomia da escola, além de esclarecer as atribuições do trabalho docente. A aprovação da LDBEN, pela primeira vez em 1961, consagra os termos diretrizes e bases e concilia os interesses públicos e privados da educação (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A elaboração da BNCC é fruto de um processo iniciado em 2014, no governo da presidenta Dilma Rousseff, com a promulgação do Plano Nacional da Educação (PNE), que veio para conceder coerência ao discurso da Base, ao citá-la, diretamente, como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano⁶. O intuito do Currículo Nacional, segundo o MEC, é contribuir para que se possa atingir a finalidade da Educação Básica (EB), que conforme o artigo 22 da LDBEN (1996), é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p. 17).

Além do respaldo legal, uma das justificativas do MEC para a construção de uma BNCC/EM (BRASIL, 2018) é de que o ensino, a estrutura e os conteúdos do EM, nos últimos anos, não estavam atendendo às necessidades de formação do estudante para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, o que vinha ocasionando a evasão escolar. Além disso, o currículo estava distante da realidade vivenciada pelo aluno. O documento do EM traz à tona alguns debates que foram estabelecidos, pela LDBEN e pelas DCNEM, há alguns anos sobre a possibilidade de uma organização curricular mais flexível para o EM que extrapolasse o modelo rígido de disciplinas, historicamente, tradicional. Para contribuir com essa flexibilização curricular, o MEC considerou necessário alterar a LDBEN e propor um conjunto de novas diretrizes para o EM, por meio da resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que ficou conhecida como Reforma do Ensino. A proposta centra-se na mudança de paradigma do foco em disciplinas para a busca do desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam

⁶ Explico estas metas no capítulo 1.

para chegar no processo de “[...] inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21”.⁷

Com isso, na etapa do EM, ficou estabelecida uma Base formada pela parte comum, que corresponde às disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês - 60% da carga horária- 1.800 horas), e pela parte diversificada, composta pelos itinerários formativos (40% da carga horária- 1.200 horas), uma formação complementar que o estudante escolherá a partir de suas preferências e pretensões de carreira. É a presença desses itinerários, uma novidade para o modelo educacional brasileiro, na BNCC/EM que diferenciam essa etapa do Ensino Fundamental (EF).

Para fortalecer a integração dos conhecimentos e combater a fragmentação de conteúdo, discurso que já constava nas DCNEM, a Base foi organizada por áreas do conhecimento e suas respectivas tecnologias, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas. A área de linguagem e tecnologias é formada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no EF– Anos Finais e EM - Língua Inglesa. O objetivo nesta tese é compreender os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento que circulam na BNCC/EM, em relação ao ensino de LP, por essa razão, esta investigação se volta para a área de “Linguagens e suas tecnologias” e para o componente Língua Portuguesa.

O objetivo da área de linguagens e suas tecnologias, no EM, está pautado no valor referente à ampliação da autonomia e da autoria dos estudantes nas práticas de linguagem. Dessa maneira, cabe ao ensino de LP no EM aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos. Assim, o documento preconiza que o trabalho com as diferentes linguagens seja realizado, levando-se em conta a cultura digital, novas práticas contemporâneas de linguagem, que exigem novos letramentos. Esses têm o intuito de que os estudantes desenvolvam as competências, definidas como a mobilização de conhecimentos e habilidades para o exercício da cidadania e participação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Em relação ao componente de LP, a BNCC/EM (2018) propõe que o ensino seja pautado no desenvolvimento de habilidades que estão organizadas em cinco campos de atuação social. É sugerido o trabalho com gêneros que são produzidos e circulam nesses campos e em diferentes mídias digitais, sem indicação de seriação; com o intuito de propiciar ao estudante uma vivência situada das práticas de língua(gem) e contribuir para o rompimento das barreiras disciplinares, com o envolvimento de conhecimentos e habilidades mais contextualizados.

⁷ Informação disponível no site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 26 de maio de 2020.

Parto do pressuposto de que os enunciados presentes na Base contribuem para a criação de uma visão utilitarista (prática e instrumental da linguagem)⁸ em estudantes do EM. A LP é o instrumento que leva ao desenvolvimento das competências com o foco na formação do estudante para o mercado de trabalho, embora haja o discurso da formação crítica. Os objetivos desta pesquisa são:

- a) Problematizar a visão de ensino utilitarista da LP presente no currículo prescrito da BNCC/EM.
- b) Analisar dialogicamente os enunciados sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento na BNCC/EM.

A tese visa a problematizar a visão prática e instrumental da língua(gem) a partir dos discursos analisados, com as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) De que modo o currículo prescrito na BNCC/EM contribui para a construção de uma visão utilitarista de ensino da LP na etapa do Ensino Médio?
- b) Quais são os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento para o ensino de Língua Portuguesa presentes no currículo da BNCC/EM?

Desde que a BNCC (2018) foi homologada, pesquisadores têm se debruçado sobre esse documento para estudá-lo em várias áreas do conhecimento, como por exemplo na área da educação (CORREA; MORGADO, 2018; DA SILVA, *et al.*, 2020; D'AVILA, 2018; SILVA, 2018). Na área de LP, há estudos muitos relevantes sobre a Base, dentre eles, na etapa do ensino fundamental II, a problematização do ensino de LP enquanto política linguística (ROCHA, 2019); a abordagem da Análise Linguística na Base BNCC/EFII (SALATIEL, 2019; SOUZA, 2019); investigação sobre os gêneros da cultura digital que a BNCC considera relevantes para o estudo nos anos finais do ensino fundamental, bem como a concepção de letramento que deverá embasar os estudos deles (VERGNA, 2020); análise da construção discursiva oficial sobre a LP como objeto de ensino, com uma análise discursiva e comparativa dos PCN (1998) e da BNCC/EF (FANCIO, 2019). Para a etapa do Ensino Médio, há as seguintes pesquisas: análise das concepções de letramento digital apresentadas no componente curricular LP da BNCC/EM (COSTA, 2021; HISSA; SILVA; VALENTIM, 2019; NOGUEIRA;

⁸ Em minha dissertação (NOGUEIRA, 2016) preferi utilizar o termo visão prática e instrumental da língua, baseando-se nos estudos de Travaglia (2006) sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, para me referir a uma visão reducionista de língua, uma vez que não encontrei, na época, autor que utilizasse o termo utilitarista. Por isso, adotei neste trabalho o mesmo termo utilizado na dissertação.

FERNANDES, 2020); investigação da relação entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente curricular LP da BNCC/EM, à luz da arquitetônica do Círculo bakhtiniano (SOUSA, 2021); as contribuições da BNCC/EM para o ensino das práticas de linguagem, por meio do mapeamento de gêneros discursivos multissemióticos (SOUSA, 2020); análise das formações imaginárias sobre sujeito-aluno sustentadas no discurso da BNCC/EM e a visão utilitarista de ensino (SANZOVO, 2020).

Esta tese investiga as relações dialógicas entre os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e os letramentos presentes na BNCC/EM (2018) e problematiza a visão utilitarista de ensino no documento, aspecto não percebido nos trabalhos que lemos. Este estudo é importante, porque a Base é o documento obrigatório que define o que ensinar nas escolas brasileiras, inclusive os conteúdos que dizem respeito ao ensino de LP. Portanto, é a base para a formação continuada dos professores, em torno das práticas de letramento e dos novos letramentos digitais, que surgem todos os dias e exigem o domínio de novas habilidades para a condução de suas aulas e também para a construção dos livros didáticos. Espero que esta pesquisa possa contribuir para estabelecer um diálogo com outros pesquisadores da língua(gem) e com os professores de LP.

Metodologia de pesquisa

A abordagem metodológica mais adequada para este estudo de cunho discursivo, em que analiso os discursos, entendidos, neste trabalho, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, como o conjunto de enunciações concretas, carregadas de valores sociais, no caso, sobre o ensino de LP presentes na BNCC/EM, cuja compreensão ocorre na interação com o outro, é a pesquisa qualitativa (GIL, 2008). Esse tipo de pesquisa estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano, que acontecem em determinado momento, lugar e cultura e atribui grande atenção ao contexto social e ao caráter interpretativo. Por isso, o estudo do objeto de pesquisa considera o contexto sócio histórico em que ele está inserido e as características da sociedade a que pertence.

Dentre as características importantes da pesquisa qualitativa é válido ressaltar que o ambiente natural é a fonte direta para geração de dados e o pesquisador é o principal instrumento para interpretação. É uma pesquisa descritiva; a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; o foco da atenção do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BODGAN; BIKLEN *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1996).

No campo educacional, Esteban (2010, p.127) define a pesquisa qualitativa como “[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”. Nesse tipo de estudo, o caráter da reflexibilidade é fundamental, pois é preciso considerar a forma como diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influenciam no processo de interpretação dos dados. Dessa forma, a tentativa deste trabalho de compreender em profundidade o fenômeno educativo brasileiro, tomando por base a BNCC/EM, pode ser o primeiro passo para uma transformação real.

Esta investigação qualitativa, sobre os discursos na BNCC, considera o caráter flexível do conhecimento. São mais importantes as informações, geradas a partir do meu olhar crítico de pesquisadora sobre os enunciados presentes no documento, do que a pura descrição e quantificação dos dados recolhidos, estudar e discutir o problema é mais relevante do que alcançar resultados. Não se pretende, com esta pesquisa qualitativa, determinar uma única verdade ou encaminhar soluções, mas sim problematizar e estabelecer uma possibilidade de diálogo, entre pesquisadores e professores, em torno do documento analisado. Isso porque a compreensão acerca dos fenômenos sociais não se restringe a uma única verdade, mas baseia-se na experiência e na observação, assim, em muitos casos, é o olhar do pesquisador que constrói a realidade, “[e]laboramos conceitos, modelos e esquemas para dar sentido à experiência, e constantemente comprovamos e modificamos essas construções à luz de novas experiências” (ESTEBAN, 2010, p. 126).

Quanto ao procedimento, esta é uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) em razão de ser construída com a leitura e análise de materiais (artigos, teses, dissertações) que foram publicados sobre o ensino de LP e, inclusive, a respeito da Base. A técnica é a análise documental que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 45). A fonte de geração de dados, nesta pesquisa, baseia-se na análise de documentos públicos, por isso, também é exploratória, uma vez que tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses (GIL, 2008).

Ludke e André (1996) definem documento como qualquer material escrito que forneça informações sobre o comportamento humano. O uso dos documentos na pesquisa é vantajoso, segundo Guba e Lincoln (1981), porque constituem fonte rica e estável, de onde o pesquisador retira evidências que fundamentam suas afirmações; podem ser consultados várias vezes e servir de base a diferentes estudos; possuem baixo custo financeiro (apenas tempo), que permite

ao pesquisador maior acessibilidade. A análise documental também apresenta como vantagens: possibilitar o conhecimento do passado e a investigação de processos de mudanças sociais e culturais (GIL, 2008), porquanto os documentos são realizações produzidas pelo homem, que revelam suas ideias e vivências sociais (BRAVO, 1991). Esses materiais são uma fonte preciosa para o pesquisador, já que permitem a compreensão da realidade e representam a quase totalidade dos vestígios humanos em determinadas épocas. Flick (2004) explica que os documentos são meios de comunicação, por isso, é fundamental compreender quem produziu o documento estudado, com qual finalidade e para quem foi construído.

De acordo com Cellard (2012) para realizar a análise documental é preciso considerar cinco aspectos: 1) observação do contexto em que o documento foi criado e com qual objetivo; 2) quem são as pessoas que estão envolvidas na elaboração do documento, quais são seus valores ideológicos; 3) verificação da autenticidade e a confiabilidade do documento para assegurar a qualidade da informação; 4) analisar a natureza ou gênero do documento, já que a abertura do autor, os subentendidos e a estrutura de um documento pode variar, conforme o contexto em que esse foi escrito; 5) prestar atenção aos conceitos-chave e a lógica interna do texto, pois a língua sofre variações ao longo do tempo.

A BNCC/EM é um documento, um material escrito, um enunciado, publicado pelo MEC, que inclui leis, regulamentos, normas e discursos sobre as práticas escolares, produzido sob determinada condição (conjuntura política, social, econômica e cultural) e que assume, a partir da materialidade linguística, uma posição ideológica sobre o que e como os professores devem ensinar a LP na escola.

Na etapa de análise dos dados, em um primeiro momento, analisei a BNCC/EM, porém alguns conceitos sobre o ensino de LP não estavam bem explicados somente na etapa do EM e precisei recorrer a etapa do Ensino Fundamental (EF) para entendê-los. Em seguida, realizei uma análise das DCNEM (2013) e dos PCN+ (2002) (documentos que eu não conhecia) e revisei os PCNEM (2000) e as OCEM (2006), estudados no mestrado, com o intuito de observar os discursos sobre o ensino de LP presentes na Base que dialogavam com os documentos anteriores. Além disso, foi preciso realizar uma pesquisa sobre o contexto de produção da Base para uma melhor compreensão dos discursos.

O *corpus* de análise é constituído, principalmente, pela seção da Base que trata da área de linguagens, códigos e suas tecnologias (cuja meta está na ampliação da autonomia e da autoria dos estudantes nas práticas de linguagem) e pelo componente obrigatório de LP, correspondentes às páginas 473 a 516. No entanto, quando necessário conclamo para a análise os enunciados presentes na parte introdutória de apresentação da Base e dos documentos

anteriores, haja vista que ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que não foi dito, discurso, contudo, que foi convidado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 2002).

Ainda sob o ponto de vista da dialogicidade dos discursos, considero importante fazer menção, quando necessário a BNCC- etapa do EF, uma vez que, o texto da BNCC/EM reforça em alguns enunciados que a proposta do EM é a ampliação e a consolidação de conhecimentos linguísticos adquiridos no EF, discurso que também já estava presente nas OCEM e no art.35 da LDBEN, “[o] Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2017, p. 25). Logo, a constância desse enunciado, na Base Nacional, conclama o professor a ler tanto o documento do EF quanto o do EM. Certamente, é por esse motivo que o texto de apresentação, do componente em LP da BNCC/EM, não apresenta uma explicação detalhada sobre os conceitos teóricos que norteiam o trabalho em LP, como o faz a BNCC da etapa do EF. A leitura do documento na íntegra é algo necessário para a compreensão das propostas do ensino de LP presentes na Base. Porém, essa proposta é questionável, provavelmente, muitos professores que trabalham apenas com o EM talvez não leiam o documento da etapa do EF.

Após a realização da análise dos documentos e da pesquisa sobre o contexto de produção da Base, passei para o processo de categorização dos dados, a fim de melhor organizá-los para escrever a tese. Segundo (MORAES, 2003, p.197) “[a] categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamento de elementos semelhantes”. As categorias de análise constituem os elementos de organização do texto que se pretende escrever e é por meio delas que se produzirão as descrições e as interpretações da análise. Para se definir as categorias de análise é preciso considerar os conjuntos de elementos de significação próximos. Essas categorias podem surgir dos métodos: dedutivo (construção das categorias antes de examinar o corpus- a priori), indutivo (construção de categorias com base nas informações do texto - emergente) e interpretativo (as categorias apresentam sentido a partir de um fenômeno focalizado como um todo- originam-se por inspirações repentinas) (MORAES, 2003).

Dessa maneira, parto dos métodos indutivo e interpretativo, pois estabeleço as categorias: língua(gem), gênero e letramento com base nas informações contidas no *corpus*, por um processo de comparação e contrastação entre as unidades de sentido dos enunciados, com foco na qualidade e na dialogicidade dos discursos, e não com intuito de procurar a objetividade,

a verificabilidade e a quantificação, como, geralmente, faz o método dedutivo. E por fim, interpreto os sentidos criados na junção contextual da materialidade e do ato enunciativo.

Composição da tese

Nas considerações iniciais acima, apresentei a motivação para a realização da pesquisa, o problema, a hipótese, os objetivos, as perguntas, a relevância acadêmica, o estado da arte e a metodologia utilizada.

Na sequência, com o intuito de responder as inquietações desta pesquisa, aparecem os quatro capítulos. Cada um deles pode ser lido separadamente, pois apresenta uma discussão teórica em torno do objeto e, em seguida, a análise de dados.

O primeiro capítulo intitulado “Currículo de língua portuguesa da BNCC/EM: ensino utilitário ou utilitarista?” tem o objetivo de problematizar a visão utilitarista de ensino-aprendizagem de LP, tese defendida neste trabalho. Para tanto, primeiramente, apresento e discuto alguns conceitos de currículo. Logo depois, realizo um breve percurso sobre o ensino de LP no Brasil, evidenciando as contribuições dos documentos curriculares para a construção da BNCC. Posteriormente, discorro sobre o contexto de produção do documento Nacional e por fim, problematizo a visão utilitarista de educação do documento.

No segundo capítulo, cujo título é “Relações dialógicas nos discursos sobre a concepção de língua(gem) na Base Nacional Comum Curricular”, discuto a perspectiva bakhtiniana de discurso adotada neste trabalho e analiso as relações dialógicas sobre a concepção de língua(gem) na BNCC/EM.

No terceiro “Relações dialógicas nos discursos sobre os gêneros textuais/discursivos: perspectivas para o ensino de LP na BNCC/EM”, apresento uma discussão teórica sobre os gêneros textuais/discursivos e as perspectivas para o ensino de LP. Logo após, analiso a concepção de gênero na BNCC/EM e discuto a valorização das práticas contemporâneas de língua(gem) por meio dos gêneros digitais.

No quarto “Relações dialógicas nos discursos sobre o multiletramento digital no ensino de LP da BNCC/EM”, empreendo uma discussão teórica sobre os letramentos e seus desdobramentos, novos letramentos e multiletramento digital, teorias que surgiram devido às exigências contemporâneas das práticas de leitura e escrita. O ato de ler é entendido, aqui, como um processo “[...] que implica sempre percepção crítica, interpretação e "re-escrita" do lido” (FREIRE, 1989, p.14) e a escrita é “[...] uma “tecnologia” ou “artefato”, desenvolvida para modos específicos de pensar e de estar no mundo, que permeia diferentes culturas, de diferentes

maneiras” (KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P., 2020, p. 35). Compreendo o ato de ler e escrever como uma forma de me posicionar no mundo, pelo resgate de vozes, em determinado tempo e espaço, que origina um novo dizer. Posteriormente, analiso a valorização do multiletramento digital na BNCC/EM.

Nas reflexões finais, retomo a complementaridade entre os quatro capítulos, respondendo às perguntas de pesquisa para mostrar a coerência interna da redação da tese. Discuto, também, as limitações deste estudo e aponto outros caminhos aos sujeitos que desejarem realizar novos diálogos ou pesquisas.

O olhar lançado para meu objeto de estudo não se encerra aqui, a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), outros sujeitos lançarão novos olhares direcionados a outros aspectos importantes a serem discutidos na educação linguística, tendo em vista o princípio dialógico bakhtiniano. Espero que esta discussão se abra para novas réplicas de diálogo.

Passo, a seguir, para o primeiro capítulo.

CAPÍTULO 1

CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC/EM: ENSINO UTILITÁRIO E/OU UTILITARISTA?

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. (TADEU DA SILVA, 2001, p.150).

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre o currículo de Língua Portuguesa (LP) da BNCC/EM (BRASIL, 2018) para responder a seguinte pergunta de pesquisa: De que modo a BNCC/EM contribui para a construção de uma visão utilitarista de ensino da Língua Portuguesa (LP)? Neste capítulo, apresento e defendo a tese de que embora haja uma abertura para o trabalho com a LP em uma perspectiva de língua(gem) enquanto interação, em diálogo com as teorias dos gêneros do discurso e dos novos letramentos, como discuto nos capítulos 2, 3 e 4, a LP é o instrumento que leva ao desenvolvimento das competências em uma visão utilitarista ou instrumental.

Há na BNCC/EM um forte discurso, que atravessa as concepções de língua(gem), gênero e letramento, conforme explicitado nos capítulos 2, 3 e 4, de que a escola precisa estimular os estudantes a se adaptarem às novas condições de trabalho marcadas pela expressiva presença das tecnologias digitais, visto que é na etapa do Ensino Médio (EM) que os jovens começam a se articular para a escolha de suas profissões. A Base prevê que os estudantes construam seu projeto de vida⁹ ao longo do EM, para isso, as escolas públicas criaram a disciplina: projeto de vida. Dessa forma, o ambiente escolar deve refletir sobre um currículo que considere novos discursos, novas linguagens e novas culturas que emergiram nesse novo contexto (COSTA, 2021) da cultura digital.

O capítulo está organizado em quatro seções: na primeira, conceituo currículo e discorro sobre as teorias do currículo; na segunda, traço um breve percurso histórico do ensino de LP, com recorte que enfatiza o percurso curricular brasileiro a partir dos anos 1990, com a publicação dos PCN, até a Base; na terceira, apresento o contexto de produção da Base, porque ele é importante para compreender os discursos e na quarta, situo a Base no campo do currículo, pois a considero como um currículo prescrito pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola (SACRISTÁN, 2000), embora o MEC informe que a Base é obrigatória e

⁹ Discuto sobre o projeto de vida no capítulo 3.

tenha sido categórico em afirmar que ela não é currículo. Problematizo, ainda, a visão utilitarista ou instrumental (NOGUEIRA, 2016) do ensino de LP por meio do uso das competências e habilidades. Questiono em que aspecto o ensino é utilitário e/ou utilitarista? Até que ponto essa visão é positiva ou não para o trabalho com a LP?

Villar (2013) afirma que a abordagem dos conceitos “utilidade” e “utilitarismo” ocorreu em diferentes momentos históricos, a partir de uma apropriação mecanicista de seus sentidos baseada no senso comum e, frequentemente, são apresentados, equivocadamente, como sinônimos.

Lenoir (2016) explica que há uma diferença entre os termos utilitário e utilitarismo. O primeiro termo se refere à busca dos seres humanos para que seus atos sejam úteis sob diversos aspectos: econômico, político, cultural e social. Segundo Villar (2013), a noção de utilidade foi aplicada à educação desde o Renascimento. A valorização da importância de ensinar conteúdos úteis surgiu em oposição ao que foi denominado, ou era conhecido como humanismo literário ou educação livresca. A educação deveria transmitir um conhecimento que tivesse aplicabilidade social em detrimento do saber pelo saber (VILLAR, 2013). O surgimento dos primeiros livros didáticos, no século XVII, foi um importante instrumento que colaborou para a divulgação de conteúdos e conhecimentos úteis, se constituindo, também, como mais um tipo de currículo (VILLAR, 2013).

Já o termo “[...] utilitarismo remete à busca do interesse individual e egoísta, a dimensão econômica tornando-se o único vetor do comportamento humano (LENOIR, 2016, p.106)”, ou seja, a vida assume um valor mercadológico. Nas palavras de Lenoir (2016, p.160), “um mal se espalha pelo mundo ocidental nas últimas décadas como um incêndio. Esse mal tem um nome: utilitarismo!”. O utilitarismo influenciou, sobretudo no séc. XIX, a definição de ações educacionais para a sociedade, com uma tendência de intensificação da aplicação de uma racionalidade econômica à educação, fundamentada numa correspondência entre a relação custo-benefício e a relação prêmio-punição (VILLAR, 2013). Nessa perspectiva, a educação não é especialmente concebida como possibilidade de formação e de desenvolvimento humano, mas como meio para alcançar determinados fins (ALVES; OLIVEIRA, 2020), no caso, a formação do trabalhador que resulta em lucro e desenvolvimento do país.

No século XXI, vivemos em uma sociedade neoliberal e os estudantes precisam ser instrumentalizados para sobreviver em um mundo capitalista. No entanto, a escola não pode se eximir de preparar os educandos para uma formação de fato integral, que contemple as várias dimensões do ser.

Discuto, a seguir, a concepção de currículo adotada, nesta tese, e apresento as teorias do Currículo.

1.1 O currículo e as teorias do currículo

Segundo Sacristán (2000), não existem muitos temas e problemas educativos que não tenham algo a ver com o estudo do currículo, os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento presentes na BNCC/EM, por exemplo, são frutos de currículos. Por essa razão, dada a importância do currículo para a organização escolar, é imprescindível discuti-lo neste trabalho.

O currículo sempre esteve presente na educação, sempre existiu o que ensinar e a quem ensinar. O currículo é profundamente histórico e à medida que esse foi sendo emoldurado na História (pelo espaço e tempo) foram se revelando as perspectivas ontológicas (percebido enquanto conhecimento) e epistemológicas (passou a ser objeto de conceptualizações teóricas) (SILVA, 2018).

O currículo escolar vem sendo debatido há décadas, esse fato contribui para uma multiplicidade de concepções. Como aponta Sacristán (2000),

[e]m muitos casos, fala-se de currículo referindo-se às disposições da administração regulando um determinado plano de estudos, à relação de objetivos, aos conteúdos, às habilidades, etc.; em outros, ao produto “engarrafado” em determinados materiais, como é o caso dos livros-texto; às vezes, se refere à estruturação de atividades que o professor planeja e realiza em sala de aula; às vezes, se refere às experiências do aluno na aula. Informes de avaliação de experiências ou programas também encerram um significado do currículo ou dos processos e produtos de aprendizagem consideradas valiosas. (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Assim, o currículo pode ser visto como como programa, plano de ensino, plano de curso; lista de conteúdos presentes em livros didáticos; documentos curriculares de produção federal, estadual ou municipal, entre outros. Também se fala em currículo em uma perspectiva mais abrangente que envolve todas as experiências vivenciadas em ambiente escolar. De maneira geral, o currículo é entendido como “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 489).

Ao longo da história, o currículo tem sido definido de diferentes formas por diversas teorias, desde uma visão mais técnica, que ressalta a forma de organização do trabalho escolar

e do ensino, até visões mais críticas, que enfatizam o seu caráter político. Aquilo que o currículo é depende da forma como ele é produzido pelos diferentes discursos. Mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” é saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder (TADEU DA SILVA, 2001). Nesse sentido, o objeto currículo tem de ser analisado de acordo com o discurso que incorpora. Pode-se apontar, com base em Tadeu da Silva (2001), de maneira simplificada, quatro formas de se conceber, tradicionalmente, o currículo: 1) a tradicional; 2) a crítica e a 3) pós-crítica.

A concepção tradicional é defendida, sobretudo, por Bobbit (1918), com a publicação da obra “*The Curriculum*” e surgiu, nos Estados Unidos, no contexto da intensa industrialização e do acesso às massas à escolarização. O currículo deveria ser neutro, desinteressado em relação às questões de poder, tendo como principal foco garantir que a escola funcionasse como uma fábrica. O currículo, nessa perspectiva, é visto dentro de uma lógica de eficiência, cujos especialistas são incumbidos de fazer o levantamento de habilidades a serem desenvolvidas pela escola, como a especificação de objetivos, procedimentos e métodos, tendo em vista a obtenção de resultados mensurados rigorosamente (TADEU DA SILVA, 2001) em avaliações destas habilidades. O currículo é caracterizado por uma divisão em disciplinas que conduz a saberes unitários, dispersos uns dos outros (ZABALLA, 2002).

As primeiras teorias sobre o currículo, as tradicionais, surgiram, especialmente, a partir dos trabalhos de Bobbit e Tyler e pretendiam desenvolver currículos para tornar a educação científica (TADEU DA SILVA, 2001). Tanto os autores tecnocratas como Bobbit e Tyler quanto os mais progressistas, como John Dewey¹⁰, combatiam o currículo humanista, que havia dominado a educação desde sua institucionalização (TADEU DA SILVA, 2001) e valorizava a cultura clássica. Para os tecnocratas, o currículo humanista era abstrato e inútil e para o modelo progressista, o currículo era distanciado dos interesses e das experiências das crianças. Em contrapartida, a teoria tradicional, atribuía, no campo educacional, um grande

¹⁰ John Dewey publicou, em 1902, um livro que tinha a palavra currículo no título, “*The child and the curriculum*”. Nessa obra, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Entretanto, as suas ideias não se refletiram da mesma forma que as de Bobbit na formação do currículo como campo de estudos (TADEU DA SILVA, 2001). John Dewey é um dos representantes do movimento chamado Escola Nova, tendência de ensino do início do século XX, centrada no educando e na valorização das experiências, que defendia a ideia de “aprender fazendo” e procurava estimular a curiosidade da criança para o aprendizado. No entanto, a ideia de um ensino conduzido pelo interesse dos alunos desconsiderava a necessidade de um trabalho planejado, e, com isso, perdeu-se de vista o que deveria se ensinar e aprender. Essa tendência teve grande penetração no Brasil, na década de 30, principalmente, no ensino pré-escolar (jardim de infância) (PEREIRA, 2003).

destaque à vida ocupacional adulta e para preparar os estudantes para essa vida, defendia-se o mapeamento das habilidades necessárias para as diferentes ocupações, com foco no desenvolvimento da aprendizagem específica.

Antes de dar sequência a teorização apresentada por Tadeu da Silva (2001) sobre o currículo, com a discussão sobre as teorias críticas, é necessário explicar sobre o currículo tecnicista¹¹, já que na BNCC/EM há discursos com essa abordagem. O currículo tradicional e o currículo tecnicista apresentam enfoques muito próximos. O currículo tradicional valoriza os conhecimentos acumulados ao longo do tempo (conteúdos descontextualizados) pela humanidade e os transmite como verdades absolutas. No currículo tradicional, o professor é o centro do processo de ensino e o administrador do conteúdo, enquanto o aluno, um mero espectador. No currículo tecnicista, professor e aluno são componentes passivos do processo, pois o significado é atribuído ao sistema e as técnicas em si. Em ambos, a relação entre professor e aluno é baseada em regras e disciplina rígidas e no processo avaliativo, o aluno deve reproduzir na íntegra o que foi ensinado.

Tadeu da Silva (2001) explica que a diferença entre o currículo tradicional e o tecnicista é que o segundo se preocupa mais com as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. Sendo assim, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento técnico, em que a educação é concebida somente a partir das exigências da vida profissional. A escola está a serviço da ordem socioeconômica e política dominante, portanto, sendo seu dever, corresponder às exigências da sociedade e do mundo do trabalho, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência (SILVA, 2018). A BNCC/EM é um currículo tradicional, com vertente tecnicista que valoriza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas no processo de ensino aprendizagem de LP.

As primeiras contestações à visão tradicional de currículo surgiram na década de 1960, em vários países ao mesmo tempo, em meio a movimentos sociais e culturais. As críticas foram direcionadas ao papel da escola e do currículo tradicional, porquanto o conhecimento materializado no currículo refletia os interesses das classes dominantes e, logo,

¹¹ Segundo Miranda *et al.* (2018), a tendência tecnicista surge nos EUA, fundamentada nos modelos de produção do fordismo, taylorismo, toyotismo que visam um controle social e uma racionalização de tarefas, com a crescente industrialização que ocorre a partir do século XVIII. No Brasil, a pedagogia tecnicista proliferou nos anos 70 inspirada nas teorias behavioristas (Skinner, Gagné, Bloon e Mager) da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Dessa forma, acreditava-se que o controle do processo educacional poderia gerar bons resultados, o aluno deveria ser estimulado, por meio do uso de recompensas e punições, sendo moldado para atingir objetivos pré-estabelecidos. Marques (2012) explica que a pedagogia tecnicista foi implantada, no Brasil, para servir aos interesses do capital estrangeiro, sobretudo o americano, através da necessidade de preparação de uma mão-de-obra que pudesse atender à demanda das multinacionais que invadiam a nação brasileira.

deveria ser questionado, em razão de contribuir para a reprodução das injustiças e desigualdades sociais (TADEU DA SILVA, 2001). Os estudiosos do que se chamou mais tarde de teorias críticas (ALTHUSSER, 1970; APPLE 2002; BERNSTEIN, 1988; BOURDIEU, 1979; 2011; FREIRE, 1987, 1989, 1996; GIROUX, 1992; 1995) apresentaram reflexões para se pensar na construção de uma escola e de um currículo que dessem respostas aos interesses dos grupos oprimidos, discriminados e desfavorecidos.

As teorias críticas de currículo tem suas bases filosóficas iniciais contidas em Kant, Hegel e Marx e se constituíram, a partir de diferentes propósitos, em distintos domínios e campos disciplinares, como por exemplo, o movimento de reconceptualização, a Fenomenologia, a filosofia marxista, os Estudos Culturais, entre outros.

De acordo com Barbosa e Favere (2013), o movimento Reconceptualista, estadunidense, foi a primeira corrente sociológica voltada para a discussão do currículo e significou uma reação às concepções burocráticas e administrativas do mesmo. Esse movimento não se preocupava com a explicação das desigualdades na educação, mas sim em demonstrar as desigualdades e as questões de injustiça e ineficiência educacionais.

A Fenomenologia surgiu no final do século XIX e seus principais pressupostos foram elaborados por Edmund Husserl, (1859- 1958), Martin Heidegger (1889-1976) e Maurice Merleau - Ponty (1908-1961). A concepção fenomenológica representa um rompimento com a epistemologia tradicional, pois sob esse olhar o objeto não existe sozinho e quem dá significado ao objeto é o sujeito (BARBOSA; FAVERE, 2013). A perspectiva fenomenológica de currículo não é constituída de fatos nem conceitos teóricos ou abstratos, “[o] currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais (TADEU DA SILVA, 2001, p. 40)”, o objeto de investigação é a experiência do estudante.

Conforme Barbosa e Favere (2013), o marxismo nasceu na Alemanha, no século XIX, e foi formulado por Karl Marx e por Friedrich Engels. Na compreensão marxista de educação não existe espaço para a dicotomia tradicional homem-sociedade. O homem é um ser social que está submetido às condições sociais. Marx pensou a educação sob o ponto de vista da libertação, já que é na relação com o mundo e com o outro que o ser humano educa a si mesmo e transforma o ambiente escolar e a sociedade.

Vale lembrar, que há pesquisadores, considerados neomarxistas, que contribuíram muito para os estudos do currículo na perspectiva crítica, como, por exemplo, Michael Apple, Henry Giroux e Althusser. Apple (1982), estadunidense, nascido em 1942, apresentou estudos

sobre o currículo oficial e o oculto¹². Esse autor considera a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social do currículo, e defende que as relações de poder são um dos eixos para a análise (BARBOSA; FAVERE, 2013).

A crítica de Giroux, estadunidense nascido em 1943, também foi uma reação aos pensamentos empíricos e técnicos sobre o currículo. Esse autor utilizou conceitos de autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse)¹³ e da Fenomenologia para criticar a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das concepções dominantes sobre currículo (TADEU DA SILVA, 2001), visto que não levavam em consideração o caráter histórico, ético, social e político das ações humanas e do conhecimento.

O positivismo surge, no século XIX, na França, a partir das reflexões sobre a filosofia kantiana que questionava as possibilidades e limites da razão e, historicamente, tem como principal representante Augusto Comte (1798-1857). O pensamento de Comte está presente no campo político brasileiro desde a proclamação da República em 1889 e influenciou na forma de se conceber a educação durante o século XX, tanto na organização do sistema educativo, como em algumas correntes pedagógicas, como é o caso da Pedagogia Tecnicista, na década de 1970 (AMORIM, 2016). O positivismo, no campo educacional brasileiro, tem como principais características: a importância do conhecimento científico, a invariabilidade das leis físicas, o currículo fragmentado, a admissão do que é real, verdadeiro, inquestionável, a observação, a experimentação, a disciplinarização e o controle dos corpos (DE OLIVEIRA DELMONDES; DA SILVA, 2018). O objetivo da ideologia positivista, cujo lema era “ordem e progresso”, era desenvolver uma educação para atender aos processos de industrialização do Brasil e garantir a modernização e o progresso do país, a formação humana estava atrelada à alienação.

De acordo com Giroux, o apagamento do caráter histórico, ético, social e político das ações humanas nas perspectivas dominantes de currículo não é algo positivo, porque contribui para reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Para Giroux, a escola pública e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham oportunidades de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos

¹² O currículo oculto é constituído pelos aspectos do ambiente escolar que não fazem parte do currículo oficial, mas contribui para as aprendizagens sociais. Esse tipo de currículo ensina por meio de regras e normas a obediência, o conformismo e o individualismo. Em uma era neoliberal de afirmação dos valores capitalistas não existe mais muita coisa oculta no currículo, ele se tornou assumidamente capitalista (TADEU DA SILVA, 2001).

¹³ Chama-se Escola de Frankfurt o coletivo de pensadores e cientistas sociais alemães formados, principalmente, por Theodor Adorno, Max Horkheimer, Friedrich Pollock, Erich Fromm e Herbert Marcuse. O instituto criticava, sobretudo, a racionalidade técnica, vista como racionalidade da dominação e a mídia foi apontada como principal responsável por reproduzir as ideologias dominantes (BARBOSA; FAVERE, 2013).

pressupostos do senso comum e da vida social (TADEU DA SILVA, 2001). Os professores são vistos como intelectuais transformadores, pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. Giroux concebe a pedagogia e o currículo pela noção de “política cultural”. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais e sociais, em disputa (são impostos, mas também contestados), que estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade (TADEU DA SILVA, 2001).

Louis Althusser (1918-1990), filósofo marxista, nascido em Paris, via a escola como um aparelho ideológico do estado, porquanto ela atua ideologicamente no currículo e atinge toda a população por um período prolongado de tempo (TADEU DA SILVA, 2001). Sendo assim, a educação é o principal dispositivo da classe dominante para transmitir suas ideias sobre o mundo social, garantido a reprodução da estrutura social existente (BARBOSA; FAVERE, 2013). As principais ideias desse autor podem ser resumidas da seguinte forma: a linguagem utilizada no currículo não se mostra de modo aparente, transparente, ou neutra, mas implicada nas relações de dominância; os mecanismos da ideologia são sutis, podendo estar presentes em livros didáticos, nas aulas dadas, nas ideias, nos rituais, nas práticas, nos espaços, nos signos de linguagem que atuam como produtores de identidades individuais e sociais; a ideologia é constituída por crenças que validam as estruturas capitalistas, considerando-as como boas e desejáveis. Althusser (1970) explica que a escola colabora para garantir habilidades não só por meio de seu currículo, mas porque espelha seu funcionamento nas relações do trabalho (BARBOSA; FAVERE, 2013).

Em suma, as teorias críticas se apresentam de forma a subverter os fundamentos tradicionais, na medida em que procuram perceber como o currículo opera nos diversos níveis do sistema educativo e possibilitam ver a educação de uma nova perspectiva (TADEU DA SILVA, 2001). Desse modo, o currículo representa uma forma de poder, ideologia e valores que intervêm na vida dos sujeitos submetidos a ele. Sob a visão crítica, não se pode mais pensar num currículo neutro, separado de seu contexto social e histórico, pois “[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural [...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social [...] está implicado em relações de poder [...] (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8)”. O currículo é sempre resultado da visão de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. O currículo é fruto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002). Nesse sentido, Freire (1989, p. 15) afirma que a educação e a política são elementos indissociáveis, “[...] é tão impossível negar a natureza

política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Sendo assim, o currículo carrega valores sociais, uma história vinculada a formas específicas de organização da sociedade e da educação.

De acordo com a perspectiva crítica, a sociedade utiliza a escola para reprodução de sua ideologia, já que dominantes e dominados aprendem a exercer seus papéis. A escola forma trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho, os subordinados e os líderes. O currículo é baseado na cultura dominante e se expressa na linguagem dominante (TADEU DA SILVA, 2001), por sua vez, facilmente compreendida pelo grupo que sempre esteve em contato com a linguagem padrão. Para essa visão é importante compreender o que o currículo faz.

O principal representante da pedagogia crítica no Brasil é Paulo Freire (1921-1997), educador e filósofo brasileiro, natural de Recife, que, apesar de não ter desenvolvido uma teorização sobre currículo, criticava as concepções reducionistas de currículo. A crítica de Freire ao currículo está sintetizada no conceito de educação bancária que concebe o conhecimento como algo a ser transferido para o aluno. Nessa perspectiva, o aluno é um ser passivo e o conhecimento deve ser depositado na cabeça dele pelo professor que é o detentor do saber. Freire defendia uma educação problematizadora, visto que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). O conhecimento deve emergir das inquietações e da realidade vivenciada pelos sujeitos estudantes e professores, em um processo dialógico, e não de um currículo prescrito. O conteúdo programático do currículo não é uma imposição, mas a devolução (organizada, sistematizada e acrescentada) ao povo, daqueles elementos que eles lhes entregaram de forma desestruturada (FREIRE, 1987).

Freire acreditava em uma educação que pudesse transgredir as estruturas capitalistas e contribuir para a emancipação do sujeito como um homem inacabado, que é autor da própria história, que é capaz de estar e agir no mundo (transformando a sociedade em que vive) (FREIRE, 1987). Nessa lógica, valoriza-se os saberes advindos de diversas culturas e a prática pedagógica propõe uma interação entre conteúdo e realidade, com o intuito de possibilitar a transformação da sociedade. O currículo deve funcionar enquanto sistemas de libertação e emancipação. No processo educacional, o professor é um interlocutor, o mediador, no processo de ensino aprendizagem e o estudante é participante ativo da aprendizagem. Dessa maneira, os estudantes se educam em uma relação dialógica, em oposição a ideia de educação bancária.

No século XXI, mais precisamente a partir da década de 1990, o campo do currículo recebeu a influência de teóricos identificados com a perspectiva pós-moderna, que propuseram, para a interpretação do currículo, os estudos pós-estruturalistas¹⁴ e os Estudos Culturais¹⁵. Com isso, surge a teoria do currículo pós-crítica, cujo principal representante, no Brasil, é Tadeu da Silva (1995, 2001, 2010). Segundo Pacheco (2001), a teoria pós-crítica não é a superação da teoria crítica, mas a soma, já que retoma alguns objetos que foram analisados nas teorias críticas, como a desigualdade socioeconômica referente às classes sociais e propõe um currículo que vincule conhecimento, identidade e poder, com outras questões ignoradas pelas teorias críticas: gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Tadeu da Silva (2001) explica que é a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais (pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas) das teorias críticas e pós-críticas de currículo (argumentam que nenhuma teoria é neutra mas implicada em relações de poder). As teorias críticas deslocam a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Já as teorias pós-críticas de currículo enfatizam o conceito de discurso e relações de poder (TADEU DA SILVA, 2001).

Tadeu da Silva (2000b, p.106) define as teorias pós-críticas como o “[...] conjunto das perspectivas teóricas e analíticas que, embora retendo o impulso crítico da “teoria educacional crítica”, coloca em questão, a partir sobretudo da influência do pós-estruturalismo e do pós modernismo alguns de seus pressupostos”. A teoria pós-crítica questiona o conceito de ideologia, um dos conceitos centrais da teoria crítica, por seu comprometimento com noções realistas de verdade. Ela coloca em dúvida, ainda, as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. Além disso, distancia-se, com base em Michel Foucault, do conceito polarizado de poder. (TADEU DA SILVA, 2001).

Para Foucault (2007) o poder não é praticado de cima pra baixo, por um único indivíduo, não existe como força única, mas é exercido em rede, em determinadas direções, portanto, o que existe são relações de poder, “[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e significação, é igualmente colocado em relações de poder muito

¹⁴ Tadeu da Silva (2001) explica que não se pode falar em uma teoria pós-estruturalista para o currículo, porque essa corrente rejeita qualquer tipo de sistematização. Porém, alguns autores vêm se dedicando há alguns anos sobre o desenvolvimento do currículo fundamentado na teorização de Michel Foucault.

¹⁵ Os Estudos Culturais surgiram em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Inglaterra. Essa teoria preocupa-se com questões de cultura, significação, identidade e poder. Nessa perspectiva, a cultura é concebida como um campo de luta e produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. O currículo é concebido como um campo de luta em torno da significação e da identidade (TADEU DA SILVA, 2001).

complexas” (FOUCAULT,1995, p. 232). A visão do poder das teorias pós-críticas é de um poder descentralizador, multiforme e multifacetado, não mais centrado no Estado e disperso em toda a rede social. Assim, o conhecimento é parte inerente ao poder, ou seja, o saber é uma forma de exercer poder. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (TADEU DA SILVA, 2001).

O currículo está no centro da relação educativa e corporifica os nexos entre saber, poder e identidade. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder e não existe poder que não se utilize do saber. A identidade do sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal (TADEU DA SILVA, 2001). Para explicar essa relação, Tadeu da Silva (2001) define o currículo como prática de significação, como representação e como fetiche.

Como prática de significação, o currículo é entendido, ainda, como texto, como enunciado, com uma trama de significados e valores, que pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva.

Como discurso, o “[...] currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (TADEU DA SILVA, 2001, p. 15)”, por isso, as questões de identidade e subjetividade estão implícitas no currículo. O currículo objetiva constituir a identidade dos sujeitos ao apresentar a seleção do que é considerado conhecimento pertinente para determinado contexto. Ao destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal, o currículo está realizando uma operação de poder (TADEU DA SILVA, 2001), que, certamente, modificará a visão de mundo dos estudantes que estarão em contato com ele. Nas palavras de Tadeu da Silva (1995),

[o] currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré -exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. (TADEU DA SILVA, 1995, p. 195).

Dessa forma, entendo que a BNCC/EM é um texto de identidade, saber e poder, um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), tradicional (TADEU DA SILVA, 2001), utilitário-

utilitarista (LENOIR, 2016), porque corporifica, representações, em seus discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento, narrativas sobre os indivíduos e a sociedade. As identidade dos sujeitos são constituídas por meio dos saberes inscritos na Base. O currículo apresenta a seleção do que é considerado conhecimento pertinente para determinado contexto e ele tem o poder de modificar as pessoas que estarão sujeitas a ele (LIMA, 2016).

As representações são construídas por determinados grupos sociais, ao longo do tempo e são uma maneira de ver uma realidade por intermédio dos discursos (NOGUEIRA, 2016). Entender currículo como representação significa aceitar que o currículo, como a linguagem, não é um local de transmissão de conhecimento concebido como mera revelação ou transcrição do real, mas sim “[...] um local em que circulam signos produzidos em outros locais e também um local de produção de signos” (TADEU DA SILVA, 2011, p. 64).

Conforme Bakhtin/ Volochínov (2006), o signo é um local de luta e conflito, um campo de forças cujos vetores são as relações de poder. Assim, o texto que constitui o currículo não deve ser encarado simplesmente como um texto, mas sim com um “texto de poder”, já que privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (TADEU DA SILVA, 2001). O currículo, no caso, a BNCC/EM, está impregnado por discursos valorativos, construídos historicamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem, em LP, na escola.

A ideia do currículo como fetiche, na concepção proposta por Tadeu da Silva (2011) assinala o fato de que o conhecimento presente no currículo é indeterminado; é preciso admitir que há um certo hibridismo entre o mundo das coisas e o mundo social; aceitar uma separação menos nítida entre ciências naturais e ciências sociais e reconhecer que há características comuns em todas as formas de conhecimento.

Segundo da Silva (2018), os pesquisadores, que se baseiam nos conceitos marxistas e pós-marxistas, criticam a racionalidade utilitarista e tecnicista e as concepções positivistas das abordagens dominantes sobre o campo curricular, com o argumento de que essas são construções políticas e ideológicas e, por isso, tem em vista a reprodução cultural e social em prol de interesses dominantes na sociedade

Na próxima seção, com o intuito de contextualizar o surgimento da Base Nacional, realizo uma rápida contextualização sobre o ensino de LP no Brasil e apresento os documentos precursores para a criação da BNCC.

1.2 Os documentos precursores da BNCC/EM e as perspectivas para o ensino de LP

Antes de apresentar os currículos (documentos) precursores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é interessante realizar uma breve¹⁶ retrospectiva histórica sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil, para que se possa refletir sobre como a disciplina LP vem sendo constituída ao longo do tempo. Em cada época, o estudo da LP é caracterizado pelas condições sociais, econômicas e políticas que determinam o tipo de escola e de ensino (FÁVERO, 2009).

O ensino da LP no Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, esteve vinculado à política colonizadora de Portugal e teve início, consoante os registros históricos, com a Companhia de Jesus, formada por padres jesuítas que tinham a tarefa de catequizar os índios. Posteriormente, o ensino se estendeu aos filhos dos colonos, com a fundação dos colégios jesuíticos.

Segundo Soares (1996), no início da colonização do Brasil, conviviam três línguas: o português (língua falada pelo colonizador e ensinada aos índios), as línguas indígenas e o latim (ensinado nos cursos secundário e superior). Com o passar do tempo, os jesuítas conseguiram compreender as línguas faladas pelos índios e as associou à estrutura da LP, dando origem a um novo idioma que ficou conhecido como língua-geral. Esse idioma foi muito importante, no contexto do Brasil Colônia, pois possibilitou uma melhor comunicação entre a população, índios, jesuítas e bandeirantes e facilitou o trabalho de colonização dos portugueses.

De acordo com Fávero (2009), em meados do século XVI, intensifica-se o interesse pelos estudos da LP e, com isso, são publicadas as primeiras gramáticas e as primeiras Cartinhas - catecismos para aprender a ler, como a de João de Barros e a de Frei João Soares, ambas de 1539. Devido ao pouco valor do português como bem cultural, até o século XVII (1601- 1700), ele ainda não se constituía em uma área de conhecimento para gerar uma disciplina, apesar da existência de gramáticas e dicionários. Nesse período, os jesuítas foram expulsos da Colônia e instaurou-se as reformas pombalinas para garantir poder sobre as colônias, inclusive pelo domínio linguístico, proibindo as línguas gerais e instituindo a obrigatoriedade do ensino de Português nas escolas brasileiras.

Mesmo assim, a disciplina LP não fazia parte do currículo escolar até a primeira metade do século XVIII (1750), isso porque o ensino da língua e da literatura portuguesa sempre se guiou pelo ensino das línguas clássicas, principalmente do latim. O aprendizado do idioma

¹⁶ Não há pretensão, nesta tese, de apresentar em detalhes a história do ensino da LP, já que o objeto do estudo não é esse. O objetivo é apenas relembrar alguns fatos históricos importantes para se pensar o ensino de LP proposto pela BNCC/EM.

português era apenas um instrumento de alfabetização, desse passava-se para o latim e o estudo de sua gramática no ensino secundário e superior.

Na época do Império (1822-1889), a preocupação basilar do governo, enquanto a maioria da população continuava analfabeta, era a formação da elite dirigente, isso o levou a investir no ensino superior e secundário, não tendo realizado quase nada em relação ao primário e ao técnico-comercial (FÁVERO, 2009). Entre 1834 e 1836 foram criados alguns Liceus de ensino secundário nas regiões Norte e Nordeste. Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, fundou-se o Colégio Pedro II, a escola média mais importante do Brasil, que serviu de modelo para as outras instituições públicas e privadas até meados do século XX. O curso completo conferia o grau de Bacharel em Letras, o qual permitia a matrícula em qualquer curso superior (RAZZINI, 2000).

De acordo com Razzini (2000) até 1869, o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária e prevaleciam as disciplinas clássicas, principalmente, o Latim. O ensino da gramática do português só alcançou autonomia, no início do século XX, quando o ensino de latim perdeu valor e a língua entrou em desuso (SOARES, 1996). Como a elite, ao ingressar na escola, já dominava a norma culta, o estudo do Português deveria se limitar a dois anos de gramática e ao estudo da retórica (FÁVERO, 2009). Inicialmente, o ensino de língua era realizado somente no primeiro ano, por meio da leitura literária e a recitação (1855).

Em 1870, o exame de Português foi incluído entre os preparatórios de muitos cursos superiores, devido a isso, aumentaram a carga horária de português no Colégio Pedro II e diminuíram a do latim, fato que marcou o início da decadência desta disciplina e a ascensão do ensino de LP (RAZZINI, 2000). Embora esse fato tenha sido muito importante para a consolidação do ensino de LP no Brasil, vale lembrar que, atualmente, no século XXI, os exames vestibulares como, por exemplo, o Enem, determinam o tipo de currículo que as escolas devem seguir, o que mostra que a visão utilitarista da educação (ALVES; OLIVEIRA, 2020; LENOIR, 2016), com viés mercadológico é algo que existe desde que o mundo é mundo, “[...] as escolas secundárias brasileiras cumpriam mera função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos exames preparatórios, função que viria a ser exercida pelas escolas particulares com maior eficácia e em menor tempo [...] (RAZZINI, 2000, p.26). E é essa visão mercadológica sobre a educação que é preciso se problematizar com a BNCC/EM.

A partir de 1870, conforme Razzini (2000), entraram no currículo de Português a redação e a composição (1870) e, depois da queda da Retórica e Poética, veio a gramática histórica (1890). A literatura nacional foi incluída pela primeira vez no programa de Retórica e Poética em 1855 e aos poucos o ponto de vista histórico foi ganhando espaço em relação à

abordagem retórica dos textos. A leitura literária foi a base no ensino da língua desde sua introdução (1855) até o final da década de 1880, era realizada por meio de várias seletas de trechos escolhidos, principalmente dos escritores dos séculos XVI e XVII, considerados clássicos portugueses. No final da década de 1880, houve um movimento para nacionalizar e simplificar as adoções de compêndios nas aulas de Português. Em 1887, foi publicada a Seleção Literária de Fausto Barreto e Vicente de Souza, professores do Colégio Pedro II.

Razzini (2000) explica que após a proclamação da República (1889) houve um projeto político para modernizar o ensino brasileiro e torná-lo mais comprometido com a nação. Com isso, as disciplinas de História do Brasil, História da Literatura Nacional e LP ganharam relevância. Em 1891, o exame de português tornou-se o mais respeitável entre os Preparatórios, e era exigido para a entrada em todos os cursos superiores. Além disso, o currículo do Colégio Pedro II foi oficializado, seus programas e compêndios passaram a ser referência para as demais instituições de ensino secundário. Essa centralização curricular contribuiu para a disseminação da utilização da Seleção Literária, que foi reeditada e publicada em 1895 sob o nome de Antologia Nacional (de Fausto Barreto e Carlos de Laet). O novo livro de textos indicado para leitura e realização de atividades foi adotado nas aulas de LP, no mesmo ano, e conseqüentemente, nos exames preparatórios, sob a aprovação da Congregação do Colégio Pedro II. A partir desse momento, a Antologia Nacional passou a ser o ponto de partida para a leitura e recitação, o estudo do vocabulário, da gramática normativa e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente (RAZZINI, 2000).

As várias reedições da coletânea com inserção de novos autores fez com que ela se tornasse um agente formador e transmissor da literatura brasileira. A antologia foi importante, porque a coletânea apresentava a preocupação em abordar assuntos nacionais e selecionar textos da literatura da fase contemporânea. Esse fato dialogava com a tentativa de implantação de uma cultura nacional na escola brasileira, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria. Embora, a coletânea reunisse textos de autores brasileiros, ainda, se privilegiava a visão tradicional da literatura e da língua, com a predominância da oratória moralista e dos autores do período clássico português, sobretudo Camões, pois a literatura brasileira se filiava à tradição clássica europeia (RAZZINI, 2000).

A Antologia foi uma das compilações literárias mais lidas pelos brasileiros que passaram pela escola secundária até a década de 1960, ou seja, fixou-se no currículo secundário durante mais de 70 anos. O “bom” português era o que se encontrava nos livros literários antigos. A longa permanência das antologias nos currículos mostra o quanto o modelo clássico de ensino de língua, baseado na visão tradicional de língua(gem), alcançou longevidade e,

ainda, permeia os currículos escolares, do século XXI, com a qual, os documentos curriculares, como a BNCC, vem tentando romper.

Em 1930, ocorreram alguns acontecimentos que contribuíram para solidificação da disciplina de LP: a reforma do ensino secundário, empreendida pelo ministro Francisco Campos, que exigiu a conclusão do curso secundário para o ingresso nos cursos superiores e a centralização e controle dos livros didáticos (que antes era feito pelo Colégio Pedro II) a partir do Ministério da Educação e Saúde, já sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas. Nesse período, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático, encarregada de examinar, julgar e autorizar o uso de todos os livros didáticos do ensino primário e secundário (RAZZINI, 2000). Data-se dessa época o primeiro acordo ortográfico firmado em 30 de abril de 1931 entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, o que assinalava a importância que a língua assumiu na implantação da cultura nacional, sujeita, cada vez mais, à intervenção do Estado (RAZZINI, 2000).

A década de 1940 foi caracterizada por uma série de reformas no ensino, conhecidas como Leis Orgânicas, quase todas realizadas sob o Estado Novo (1937-1945) de Getúlio Vargas. Dentre elas, podemos destacar a reforma Capanema que como a anterior, dividiu o curso secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, intitulado "curso ginásial", era composto de quatro séries, e o 2º ciclo, subdividido em "curso clássico" e "curso científico", era constituído por três séries (RAZZINI, 2000). Essa reforma foi importante porque assinalou a ascensão definitiva do ensino de português no curso secundário, as aulas de português, antes restritas ao ciclo fundamental (1932), se tornaram obrigatórias em todas as sete séries do curso secundário e houve um aumento da carga horária, de 16 para 23 aulas semanais. A justificativa do Ministro Capanema era de que o estudo da língua constituía para uma nação o primeiro elemento de organização e de conservação de sua cultura (RAZZINI, 2000).

Foi somente após a reforma Capanema, em 1943, que a História da Literatura Nacional tornou-se, efetivamente, a principal atividade das aulas de LP nas últimas três séries do curso secundário. Ademais, a união do currículo de português no curso clássico e no curso científico viabilizou a entrada da literatura no exame vestibular de todos os cursos superiores, e não apenas no exame para a faculdade de Direito, como era até a década de 1930 (RAZZINI, 2000).

A partir de 1950, como explica Soares (1996), ocorreu uma preocupação sobre a modificação no conteúdo da disciplina de LP, devido ao processo de democratização do acesso à escola de crianças de classes sociais menos favorecidas. A promulgação da Constituição de 1946 exigiu, também, reformulação das funções e objetivos desta instituição. Isso gerou inquietação em estudiosos da área de linguagens sobre a condução do ensino de LP, nas escolas,

que até então, elitizado, estava centrado no reconhecimento de regras da língua e do estudo de antologias literárias (coletânea de textos) e não se preocupava com as variedades linguísticas. Durante as quatro primeiras décadas do século XX, as antologias e a gramática eram organizadas em dois materiais didáticos independentes. Na década de 1950, tem início a articulação entre o estudo do texto e da gramática, o que ocorre de maneira progressiva e se consolida na década de 1960. O estudo sobre a língua e da língua passa a constituir a disciplina de Português, os manuais didáticos começam a apresentar exercícios de interpretação, redação e gramática.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevista na Constituição de 1934, para regularizar a organização educacional brasileira, foi publicada, em 20 de dezembro de 1961, no governo João Goulart (1961 a 1964). Razzini (2000) explica que com a publicação da LDBEN, o latim foi escolhido pelo governo federal como disciplina complementar e o ensino tornou-se optativo, sob a justificativa de Clóvis Salgado, membro do Conselho federal de educação, de que o moço da época queria aprender ciência e técnica para enfrentar a vida moderna, mecanizada e automatizada. Esse fato marcou o fim da longa hegemonia da formação clássica na escola secundária. O novo ensino de português, no ginásio, passou a ser composto de três partes: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva.

As inovações do ensino de português, a partir de 1961, foram a introdução dos estudos de fonética que estabeleciam a pronúncia normal brasileira, considerada padrão em 1956 e a permissão, bem como o estímulo da liberdade de expressão individual nas composições escritas de redação (RAZZINI, 2000). Dessa forma, a escola começa a valorizar a criatividade do estudante na elaboração dos textos, a qual é estimulada e exigida até os dias de hoje.

Segundo Ciavatta e Ramos (2012) a criação da LDBEN (1961) consagrou os termos diretrizes e bases, que passou a ser utilizado pelos documentos oficiais posteriores. A lei de 1961 foi seguida por uma versão em 1971 (Lei 5692/71), em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. Na época do regime militar iniciado em 1964, instalou-se um rígido controle nos sindicatos, nos meios de comunicação e nas universidades, a educação estava a serviço do governo.

A LDBEN de 1971 apresentou uma mudança radical, para o momento, no que tange ao ensino da língua, pautada, principalmente, na perspectiva comunicacional e/ou Teoria da Comunicação que traz uma concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, já que, até então, o ensino da língua estava calcado na teoria gramatical e na concepção de língua(gem) como expressão do pensamento (STIEG; ALCÂNTARA, 2017). A versão de 1971 renomeou a disciplina denominada Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais

e Comunicação em LP nas séries consecutivas. O foco do ensino de LP tentou mudar de uma gramática normativa para a descritiva, o que pouco contribuiu para modificações significativas nas aulas de LP, pois, apesar de se atentar para a descrição das diferentes variedades linguísticas, o enfoque continuou sendo a descrição da norma padrão, considerada a variedade “correta” a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita (STIEG; ALCÂNTARA, 2017). O objetivo da educação, nesse momento, era formar cidadãos para o mercado de trabalho, a formação técnica ganhou centralidade, e isso conferiu à disciplina de LP um caráter pragmático e utilitarista.

A década de 1970 foi caracterizada, ainda, pela ampliação do acesso ao ensino formal e pela alteração da estrutura do ensino básico, proposta pela lei n. 5.692/71, que aumentou o tempo de escolarização do Ensino Fundamental (EF) de quatro para oito anos e estabeleceu a continuidade de seriação entre o 1º e o 2º grau, sem necessidade de fazer provas para a transição dos segmentos. O latim desapareceu totalmente deste nível de ensino, fixando-se apenas nos cursos de Letras (RAZZINI, 2000). Nesse período, ocorreu uma amplificação do conceito de leitura, passou-se a considerar o não verbal como texto, o estudo exclusivo da LP com foco nas antologias literárias foi perdendo espaço para o estudo de outros textos, de outras disciplinas do currículo, por exemplo, textos de jornais, revistas, propagandas, que foram sendo veiculados na escola, por fazerem parte das práticas sociais de língua(gem) (SOARES, 1996).

A ampliação da escolarização contribuiu para a expansão do mercado do livro didático e para a grande multiplicação de textos de leitura aceitos na escola (RAZZINI, 2000). Tal variedade de textos possibilitou um enfoque mais abrangente do ensino de português, a língua e a literatura passaram a ser encaradas como expressão da cultura brasileira e não mais, somente, como exemplificação de linguagem culta e correta, com isso houve uma mudança na orientação dos livros didáticos e, conseqüentemente, a decadência da Antologia nacional, que privilegiava a vertente tradicional lusitana (RAZZINI, 2000).

Os anos de 1980, no Brasil, são marcados por severas críticas ao modelo de ensino da língua baseado nas gramáticas normativa e descritiva. Os estudiosos da língua(gem) perceberam que a inserção das variações linguísticas no ensino de LP só seria possível, com um estudo mais abrangente do texto, como leitura e produção, que estabelecesse sentido entre texto e contexto. Nessa época, as pesquisas, relacionadas à Linguística Aplicada ao ensino de LP, chegam às escolas, nesse escopo, tiveram um papel muito importante a Sociolinguística (passou-se a considerar as variações da língua falada pelos alunos no ensino de LP), a Linguística Textual (o texto como centro do trabalho), a Teoria da Enunciação (concepção de

língua(gem) como enunciação e interação em um dado contexto) e a Análise do Discurso (o discurso como objeto de estudo).

Outro fator que contribuiu para a guinada no ensino de LP, no Brasil, foi a tradução para o português, em 1981, da obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, do filósofo russo Mikhail Bakhtin ¹⁷. Apesar de a edição brasileira ter sido publicada no início da década de 1980, foi somente no final dos anos 1980, e início dos anos 1990, que essa obra começou a ser lida e discutida mais fortemente na academia. Brait (2006) explica que a grande contribuição desse livro para os estudos linguísticos é a proposta da observação da língua(gem) em uso, na combinação das dimensões da língua vista enquanto sistema, mas também como atividade humana de comunicação, na relação eu/outro no processo comunicacional. Além disso, paralelo ao movimento funcionalista linguístico, a militância de vários linguistas, dentre eles, Geraldi (2002), Possenti (1996) e Travaglia (1996), contribuiu para a defesa de um ensino de língua pautado na perspectiva discursiva de língua(gem) (STIEG; ALCÂNTARA, 2017).

A publicação da primeira edição do livro “O texto na sala de aula” (1984), uma coletânea com doze artigos, organizados por João Wanderley Geraldi, escrito por ele e mais sete renomados autores, por exemplo, foi um marco importante para impulsionar as mudanças significativas no ensino de LP, a partir de 1980, pois discute questões relacionadas à língua(gem) e seu ensino, tendo como interlocutor, o professor que está no chão da sala de aula, “[...] esse é um livro destinado a professores, e não à academia [...]” (GERALDI, 2002, p.20). Essa afirmação é uma crítica a escrita de obras que pouco contribuem para uma leitura produtiva sobre o ensino de LP por se restringirem a academias, por apresentarem deficiências teóricas ou ao contrário serem muito densas teoricamente. Dessa forma, além de refletir teoricamente, Geraldi (2002) apresenta, por meio de relatos de experiência e propostas alternativas, um convite para que o professor pense sobre o trabalho com a LP em sala de aula, bem como redimensione as atividades. Para Geraldi ao se ensinar uma língua devem-se considerar as diferentes instâncias sociais nos processos comunicativos pelos quais passam essa língua, ou seja, como as relações enunciativas entre o “eu” e o “outro” se constroem (NOGUEIRA; FERNANDES; LIMA, 2017). E já que a língua se realiza por interação no meio social, não pode ser ensinada como algo fechado em si. Sendo assim, o autor apresenta concepções de língua, texto, leitura e gramática articuladas com os eixos de práticas de leitura, produção de textos e de análise linguística.

¹⁷ O problema da autoria entre Bakhtin e Volochínov não está em discussão nesta tese.

A discussões mencionadas impactaram também nas políticas educacionais, passou-se a preconizar a inclusão do sujeito e da história nos estudos sobre o texto, e a ideia da língua como organismo vivo, que só se realiza na interação, por meio dos gêneros discursivos, foi inserida nos PCN (BRASIL, 1998a, 2000), o que se refletiu, posteriormente, em outros documentos norteadores da educação.

A década de 1990 mostrou-se desafiadora devido ao volume de informações geradas pelas novas tecnologias. Isso fez com que se pensasse, na educação, e na área de linguagens, sobre uma nova maneira de ensinar que contemplasse a adequação de conteúdos à realidade escolar. No componente LP, por exemplo, o ensino até então existente, como já mencionamos, ainda estava centrado no descritivismo gramatical, em torno da variedade padrão e desconsiderava os usos sociais da língua, não contemplando, portanto, as necessidades do educando de aprender a relacionar os conhecimentos da língua em seus variados usos e utilizar as diferentes tecnologias.

Nesse cenário, após o governo militar (1964-1985), no Brasil, com a publicação da Constituição de 1988, e o processo de redemocratização política, a LDBEN anterior estava obsoleta. Começaram a acontecer discussões na sociedade sobre uma formação escolar que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania e que garantisse a educação para todos prevista pela Constituição.

Segundo Hermida (2012), com a ascensão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à Presidência da República em 1º de janeiro de 1995, a educação passou a ocupar um lugar de destaque no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo governo nacional. O programa político implementado baseou-se na concretização da reforma Administrativa, do Estado, da Economia e da Educação.

A principal reforma no ensino ocorreu pela instauração, em 1996, da nova LDBEN (Lei nº 9.394/96), que já estava prevista na Constituição de 1988. Essa lei trouxe diversas mudanças: a criação da lei nº.10.172 que aprovou o PNE, em 9 de janeiro de 2001, cujo propósito era o fortalecimento da escola pública, a democratização da gestão educacional e a universalização da EB; a inclusão da Educação Infantil (EI) na primeira etapa da EB e do EM na etapa final, com a finalidade de atender o princípio do direito universal à educação para todos e a publicação de documentos oficiais (PCN, 1997, 1998, 2000; DCN,1998) para orientar as práticas pedagógicas e melhorar o quadro da educação no Brasil. Esses materiais, até hoje, são fundamentais na formação inicial e continuada dos professores e se configuram como política do Estado para o ensino de LP no Brasil, além disso, prepararam o terreno para a elaboração da BNCC, por isso, comentamos cada um deles a seguir.

O MEC publicou, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998a). Esses documentos foram divulgados no governo do presidente FHC (1995 a 2003), dois anos após a LDBEN (1996). De acordo com Hermida (2012), o contexto de produção desses documentos foi marcado pela consolidação do neoliberalismo¹⁸ no Brasil. Dentre os objetivos políticos e econômicos do governo estavam a busca da estabilidade monetária e a abertura do mercado para os fluxos de capitais internacionais. Essas políticas econômicas influenciaram também na política educacional, pois a educação deixou de ser prioridade do governo, e as verbas destinadas para esse fim passaram a ser direcionadas a pagamentos de juros e dívidas aos banqueiros nacionais e internacionais. Uma das consequências negativas desse processo foi o Arrocho Salarial dos trabalhadores da educação.

As DCN são normas da EB, que têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e visam estabelecer bases comuns nacionais para a EI, o EF e o EM a fim de contribuir com o planejamento curricular das escolas. As DCN são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que assessora o MEC, e continuam em vigor mesmo com a homologação da Base, isso porque esses documentos têm caráter complementar: as DCN apresentam as diretrizes e a BNCC detalha os conteúdos e competências a serem ensinados. O MEC define as DCN como

o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 2013, p. 7).

Diante das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos e da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho e das novas necessidades dos sujeitos educandos, frente a essa sociedade em transformação, e ainda, devido às mudanças ocorridas na legislação do EM nos últimos anos; o MEC publicou em 2013 as novas Diretrizes

¹⁸ O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas com foco na total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país, sem a interferência do estado na economia. Além disso, o neoliberalismo defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos excessivos etc. Informação disponível em: <https://www.significados.com.br/neoliberalismo/>. Acesso em: 11 set. 2022.

Curriculares para o Ensino Médio (DCEM)¹⁹. Além dos argumentos citados, houve a constatação de que as várias modificações ocorridas na LDBEN – como o EF de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as DCN anteriores defasadas.

Apesar dessa revisão curricular, busca-se estabelecer a identidade do EM. As preocupações presentes no documento da década de 1990 permanecem as mesmas nas novas diretrizes: tentativa de adequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; proposição de um currículo mais flexível e a proposta de valorização da autonomia das escolas na definição do currículo (MOEHLECKE, 2012). Nesse sentido, as DCNEM (2013, p. 145) reconhecem que a estrutura, os conteúdos do EM “[...] estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho”. Portanto, com esse intuito, propostas têm sido feitas na forma de leis, decretos, portarias, sendo expectativa de que essas diretrizes possam ser um documento orientador das escolas e que possam oferecer “[...] aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania” (BRASIL, 2013, p.149).

O objetivo das novas DCNEM é possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, com o intuito de erradicar a reprovação e a evasão escolar, como também já era proposto pela LDBEN de 1996. Para isso, sugere-se na organização curricular uma estrutura formada pelos conteúdos básicos e pela parte diversificada, que contemple o interesse dos estudantes. E é justamente isso que a BNCC/EM e a reforma do EM propõem.

¹⁹ Nesta publicação, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013), segundo o MEC, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB). São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. O documento das DCN é composto pelos seguintes textos: DCNEB; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena, Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Vale lembrar que não é apenas a proposição de um novo currículo nacional como a BNCC/EM que resolverá o problema das reprovações e da evasão escolar, uma vez que é preciso considerar outros aspectos envolvidos no processo de ensino aprendizagem que igualmente contribuem para esse problema, como: infraestrutura inadequada das escolas; regime de trabalho de desvalorização de muitos professores, afastamento de estudantes decorrente da necessidade de trabalhar para ajudar a família financeiramente e, ainda, um desinteresse dos mesmos pelo estudo, por não encontrarem um significado para suas vidas (FERRETTI, 2018). Esse último fator é o que, provavelmente, levou a BNCC/EM a sugerir a inclusão no currículo da discussão sobre o “Projeto de vida”, que é trabalhado na escola em formato de disciplina.

Os PCN são referenciais, recomendações, não obrigatórios por lei, para a construção das matrizes curriculares de estados e municípios brasileiros. A elaboração dos PCN (1998a) foi construída a partir de discussões, realizadas em âmbito nacional, entre docentes de universidades públicas e privadas e secretarias de educação estaduais e municipais e tem por base, assim como os PCN+, as OCEM e a BNCC/EM, os preceitos das DCN. O objetivo dos PCN é orientar a revisão curricular, a produção de livros didáticos, as avaliações do sistema de educação e a formação dos professores. Para atender ao último quesito, o MEC estabeleceu, após a homologação da BNCC, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, que os currículos dos cursos da formação docentes tenha por referência a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

Na visão do MEC, a publicação dos PCN representou um ponto de partida para a busca da melhoria do ensino no Brasil,

[o]s Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1997, p.13).

Os parâmetros contribuíram, também, para validar a proposta de “educação para todos” prevista pela Constituição de 1988, inclusive em relação ao EM que passou a ser dever

do Estado assegurar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (art. 208, inciso II)²⁰.

Até o governo FHC não havia indicadores que medissem a qualidade do ensino, no Brasil, esse problema já vinha sendo apontado desde a década de 1980 por pesquisadores da área da educação. Mas foi apenas com a regularização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, que a questão da qualidade do ensino passou a ser discutida e difundida de maneira mais ampla pelos meios de comunicação. Os PCN surgiram da necessidade de parâmetros para elaborar as avaliações em larga escala, fruto de um projeto político neoliberal para medir a produtividade da escola (GERALDI, 2015). O objetivo dessas avaliações é mensurar o ensino ofertado e as políticas públicas implementadas. Os principais sistemas de avaliações brasileiros são o SAEB e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Inicialmente, essas avaliações, provas padronizadas, começaram a ser aplicadas aos concluintes de cursos superiores, para indicar aos empregadores onde se formavam os melhores profissionais. Em seguida, as avaliações da EB, segundo o MEC, passaram a ser utilizadas para verificar a qualidade do ensino, o que é questionável, pois conforme Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) apesar dos esforços realizados, os dados obtidos nas provas revelam poucas mudanças no quadro educacional brasileiro. A qualidade do ensino não está atrelada somente a resultados de provas, mas a outros fatores que influenciam no resultado das próprias avaliações, como, por exemplo, a participação da família na formação do estudante, as condições socioeconômicas dos estudantes que possibilita ou não que mantenham hábitos de estudo constantes (muitos alunos do anos finais do EF e EM são trabalhadores) e a formação dos professores.

Além disso, as provas estimulam a competição entre escolas públicas, estabelecida por *rankings* e direcionam os investimentos dos recursos financeiros, mediante os resultados educacionais. Isso pode induzir o aumento da desigualdade social, já que haverá um maior investimento do governo nas escolas mais “promissoras”. Assim, as avaliações externas que deveriam ser um diagnóstico para a melhoria da educação no Brasil, se tornam instrumentos de regulação, monitoramento e controle do indivíduo e do sistema educacional. Na busca para

²⁰ O EM se estrutura, definitivamente, como curso de estudos regulares com a Reforma Capanema, em 1942, quando surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos (SANTOS, 2010). Somente em 1930 começou a ser implantado o ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas. A equivalência entre os dois modelos de ensino foi sendo construída (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53), mas só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961 (MOEHLECKE, 2012). O nome Ensino Médio ou segundo grau foi designado ao ensino secundário com a Constituição de 1988.

alcançar padrões de desempenho, a escola pode até forjar dados, como já presenciei, para não perder as verbas. A redução crescente de verbas governamentais constitui um tipo de pressão da perspectiva neoliberal para que a docência se torne uma profissão cada vez mais autorreguladora e que as escolas se tornem autogestoras, funcionando como empresas, com o aumento crescente do número de escolas privadas (KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P., 2020). Na verdade, há uma ideologia da privatização do ensino por trás dessa diminuição dos recursos direcionados à educação.

Geraldi (2015) afirma que os PCN definiram metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados; iniciando a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção para os professores e gestores seguirem. As avaliações em larga escala funcionam como uma espécie de currículo oculto, orientando o que ensinar e como ensinar, treinando os alunos para responderem aos testes, isso pode gerar um empobrecimento curricular devido à valorização e ao direcionamento de determinados conteúdos específicos, em detrimento de outros. A BNCC (BRASIL, 2018) segue a mesma linha dos PCN, conforme o autor citado, produto de consultorias universitárias e de comitês de especialistas, cuja implantação é vertical, sendo, também, uma referência para os sistemas de avaliação e, inclusive, para a elaboração de materiais didáticos.

A publicação dos PCN foi algo positivo para a educação linguística, porque oficializou a proposta de pesquisadores da língua(gem) em relação ao ensino da LP, com o texto visto do ponto de vista discursivo, como uma manifestação cultural resultante de um trabalho conjunto de construção de sentidos. Assumiram-se, então, nos PCN, e posteriormente, nos demais documentos oficiais, a teoria bakhtiniana da língua(gem), que considera os gêneros como responsáveis pela comunicação discursiva, portanto, era preciso que o ensino de LP fosse pensado a partir dos usos sociais da língua.

Dessa forma, os PCN propõem dois eixos de ensino de LP tomando por base os gêneros do discurso: uso (prática de leitura/escuta/produção de textos orais/escritos) e reflexão (prática de análise linguística), já que “[é] na interação que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações” (BRASIL, 2006, p. 24). Sendo assim, o sujeito é constitutivamente dialógico, pois vai se constituindo, discursivamente, à medida que apreende vozes sociais presentes em sua realidade, por essa razão, é impossível conhecê-lo fora do discurso. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes de LP compreendam que os sentidos são construídos no contexto, de acordo com o uso que os grupos fazem dos sistemas nos quais eles se encontram,

durante o processo de interação verbal, tendo em vista que o sujeito absorve os sentidos (reflete) e os transforma (refrata) para compor seus discursos.

No ano de 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de “[...] difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4). Esse documento foi muito criticado no meio educacional. Segundo Rojo e Moita Lopes (2004), na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o documento, voltado para a escola, apresenta-se numa língua(gem) teórica e hermética e operacionaliza pouco a realização, no plano escolar, de um currículo situado, flexível e interdisciplinar como o pretendido nas DCNEM. No componente LP, as críticas foram direcionadas a uma confusão teórica em relação às concepções de língua(gem) e gênero. Há uma equívoco na definição de língua(gem), caracterizada sempre como sistemas arbitrários de representação, mas nem todas se organizam por signos ou sistemas arbitrários, algumas são simbólicas, como é o caso das imagens e das língua(gens) das artes plásticas. Esse erro é corrigido nos PCN+ (ROJO; MOITA LOPES, 2004). Além do mais, a proposta para reflexão da língua(gem) não deu, naquele momento, a devida atenção ao trabalho com a oralidade.

Por isso, na tentativa de complementar o caráter genérico e um tanto vago, dos PCN (1999), em relação ao destinatário (professor) (ROJO; MOITA LOPES, 2004), o MEC lançou os PCN+ Ensino Médio, em 2002, com intuito de “[...] encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos ainda não explicitados” (BRASIL, 2002, p.13). Esse documento tem como objetivo principal facilitar a organização da atividade escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2002). Para isso, os PCN+ apresentam a articulação das competências gerais, que se espera desenvolver nos estudantes com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e traz, do mesmo modo, sugestões de práticas pedagógicas e de organização dos currículos.

Para o componente LP, os PCN+ propõe três competências que devem ser articuladas durante o processo de ensino e desenvolvidas nas aulas de LP: interativa, textual e gramatical, para que o estudante possa participar das ações linguísticas em diversas instâncias sociais. Além disso, os PCN+ acrescentam, em relação aos PCN (2000), um tópico específico sobre a importância da formação do professor de LP, sob a justificativa de possibilitar um ensino de língua coerente com as novas exigências educacionais. Os PCN+, também, contribui para se pensar a formação do professor ao descrever, com base em Perrenoud (2000), dez competências que o educador da LP deve ter ou desenvolver para trabalhar em uma perspectiva sócio

discursiva, que considera os falantes e as situações de uso, sendo elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

Rojo e Moita Lopes (2004) criticaram os PCNEM e os PCN+ por separarem as diferentes língua(gens) em disciplinas distintas “[...] as diferentes linguagens não andam separadas, mas se apresentam sempre em textos e discursos multimodais, tanto nos impressos [...] como em ambiente digital multimidiático” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 31). Para esses autores, a produção e a compreensão de textos, já naquela época 2002, não poderia se restringir mais ao trato verbal (oral ou escrito), mas deveria abarcar à capacidade dos estudantes colocar-se, em relação às diversas modalidades de língua(gem), como por exemplo, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, para construir sentido. A compreensão de textos multimodais foi uma das principais dificuldades de leitura dos alunos do EM, apontada no PISA (2000) e no SAEB (2001).

Vale ressaltar, ainda, que segundo os autores (2004), os PCN+ apresentaram uma visão estrutural e gramatical de língua e uma visão discursiva mal elaborada, que pode ser observada com os objetivos instrumentais propostos para o estudo na área de LP, que mostram um claro divórcio entre texto e contexto, “um texto pode ser estudado e compreendido do ponto de vista de análises estruturais [...]. E a contextualização sociocultural permanece separada e complementar às análises de textos, que parecem ter bases em paradigmas clássicos da Linguística: análises estruturais, sociolinguística” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 34).

A noção de gênero discursivo, mencionada nos PCNEM, que deveria ser um conceito estruturante, da área e da disciplina, muito bem explicado, continuou sendo abordado, nos PCN+, mas com diferentes teorias, “a noção de gênero flutua, no texto, pelas mais variadas acepções de gêneros literários, de gêneros narrativos, de gêneros descritivos (p. 18), gênero textual (p. 60), sequências típicas (p. 58, 78)” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 35), o que não foi nada favorável para a abordagem do ensino de LP pelos professores nas escolas.

Em 2004, o próprio Governo Federal admitiu que as DCNEM e os PCNEM não foram suficientes para sustentar a reforma na etapa final da EB, devido à insuficiência de diálogo e de debate entre os legisladores e a comunidade educacional e a falta de condições da escola brasileira (SOARES JÚNIOR; ROMEIRO, 2020). Nessa conjuntura, a partir da necessidade de efetivar, na realidade escolar brasileira, a reforma do EM, foram publicadas, em 2006, no

governo (2003 a 2011) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conforme lemos na seguinte citação,

[a] demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didáticas [...]. (BRASIL, 2006, p. 8).

Esse documento amplia as discussões dos parâmetros área por área. Segundo o MEC, as OCEM (BRASIL, 2006) foram elaboradas a partir de ampla discussão, realizadas em seis seminários ocorridos em 2004, com a participação das equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores, alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo desse material é colaborar para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. Na área de LP, as OCEM (2006) estão calcadas na concepção dialógica de língua(gem) bakhtiniana que considera a língua(gem) como um espaço dialógico em que os locutores se comunicam. As OCEM (2006) abrem portas para que se possa pensar a educação por meio da língua(gem) como um processo de reconstrução permanente nas práticas de ensino (NOGUEIRA; FERNANDES; LIMA, 2017).

Os PCN e as DCN foram criticados por estudiosos da educação pelo fato de não terem dado a atenção necessária às tecnologias, tais como a computação e a telefonia. Os PCNEM (2000), conhecimentos de LP, por exemplo, faziam referências às novas tecnologias, mas não ao letramento digital, por intermédio dos gêneros textuais/discursivos presentes em diferentes campos da atividade humana, como o faz a BNCC/EM (2018). Esperava-se que no EM, durante essa época, anos 2000, os estudantes entendessem os princípios e os impactos das tecnologias da comunicação e da informação em suas vidas nos processos de produção e desenvolvimento do conhecimento e ainda conseguissem aplicá-las ao trabalho e contextos relevantes no cotidiano.

No cenário atual, depois da publicação dos PCNEM, as práticas de língua(gem) ganham uma nova atualização diante da revolução da internet, por esse motivo, Freitas (2010, p.338) declara que “[s]er letrado digital inclui além do conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, um conhecimento crítico desse uso”, e isso implica aprender um novo tipo de discurso. Essa necessidade, mais do que nunca, foi evidenciada com a chegada da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), que deu origem a uma pandemia global. Diante do cenário mundial, para evitar a propagação do coronavírus, a Organização Mundial de Saúde

(OMS) recomendou algumas medidas, dentre elas, o isolamento social, que ficou conhecido como quarentena.

No Brasil, a pandemia de COVID-19 teve início em fevereiro de 2020, após a confirmação do primeiro caso e a quarentena iniciou-se em 15 de março. Em decorrência disso, as instituições de ensino brasileiras tiveram suas aulas suspensas²¹, a partir de março de 2020, o que exigiu o domínio de novas ferramentas tecnológicas para a participação em processos comunicativos, como por exemplo, a comunicação que precisou ser estabelecida entre professores e alunos, do dia para a noite, em escolas públicas e privadas, de todos os níveis educacionais, para que se validasse o ano letivo de 2020. Durante mais de um ano, as aulas foram totalmente remotas, com atividades realizadas pela internet. Em agosto de 2021, as aulas foram sendo retomadas seguindo o modelo híbrido, com parte dos alunos presenciais e parte em casa. As aulas retornaram de maneira totalmente presencial em janeiro de 2022.

Nesse sentido, o foco maior da BNCC/EM, provavelmente, pelo contexto de produção e circulação do documento, sociedade tecnológica, se volta para a necessidade da inserção das práticas digitais ao aprendizado de LP, ou seja, pelo letramento digital.

Na próxima seção, apresento, em linhas gerais, a descrição do *corpus*, a BNCC/EM, bem como seu processo de construção, pois esse percurso é importante para compreender que o contexto de produção influenciou na criação do currículo nacional.

1.3 Contexto de produção da BNCC/EM: documento de regulamentação do ensino de LP

Esta seção tem por objetivo construir uma descrição do percurso de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e toma por base a voz oficial do MEC presente nas leis, documentos e no site do governo. Esse é o primeiro documento brasileiro, de caráter normativo, que integra a política nacional da Educação Básica (EB) e tem a função de estabelecer políticas de ensino de língua no Brasil, mediante a proposição de reelaboração de currículos estaduais e municipais, a partir de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.

²¹ No dia 1º de abril, o CNE normatizou, com a medida provisória nº 943/2020, a flexibilização do cumprimento dos 200 dias letivos, desde que fosse mantida a carga horária mínima anual de cada etapa definida pela LDBEN (BRASIL, 2020a). Em seguida, o CNE estabeleceu (a partir do parecer nº 05/20, de 28 de abril) que os sistemas de ensino da educação básica e superior poderiam, em situações emergenciais, autorizar a realização de atividades não presenciais (BRASIL, 2020b).

Ao definir conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes de todo Brasil deverão desenvolver ao longo da EB, o MEC afirma que haverá mais igualdade e equidade para a aprendizagem e isso contribuirá para uma educação de qualidade. Assim, esse ministério acredita que a BNCC possa contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais da educação; favorecer para que o estudante saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida (na faculdade, no trabalho); formar cidadãos que cooperarão para o desenvolvimento da sociedade. A criação desse Currículo prevê a superação da fragmentação das políticas educacionais e o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo.

Outro discurso utilizado pelo MEC, para validar a necessidade de construção de uma Base brasileira, é a afirmação de que os países desenvolvidos, entre eles, Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru e com os melhores resultados do mundo contam com um documento curricular nacional com o foco no desenvolvimento de competências na organização de seus currículos. Esse enfoque é adotado em avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE)²². Portanto, a BNCC segue uma tendência internacional entre países que se propuseram a reformar a Educação.

O MEC utiliza, ainda, o discurso de que a ideia de construir uma Base Curricular em nível nacional não é recente, é uma exigência para o sistema educacional brasileiro, e foi sendo pensada ao longo do tempo, com a criação de políticas de ensino, como: leis, parâmetros, diretrizes, orientações e outros documentos oficiais. De acordo com o MEC, a BNCC/EM foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País, prevista pelo PNE para estar pronta em 2016, a Base sofreu atrasos, devido ao conturbado período político que o Brasil enfrentou, na época, com o golpe²³ sofrido em 2016 pela presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016). O processo de elaboração da BNCC teve início no governo dessa presidenta e ela

²² Informação disponível no site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

²³ A retirada de Dilma Rousseff da presidência da República foi caracterizada como um golpe por alguns autores, como, por exemplo, Jinkings, Doria e Cleto (2016).

assinou a primeira versão e foi finalizado no governo do presidente Michel Temer (2016-2018) em 2018. Durante esse período, o MEC foi presidido por sete ministros²⁴.

A homologação da BNCC se deu em duas etapas específicas, sendo a primeira em 2017 com as etapas da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) e a segunda em 2018 com a Etapa do Ensino Médio (EM). A reforma do EM retardou o processo de construção do documento dessa etapa, que foi reformulado ao longo do ano de 2017. A versão final da Base Nacional da EB se encontra disponível no site da BNCC (ver referência) e está organizada em cinco capítulos: Introdução; estrutura da Base; etapa da EI (dividida em campos de experiência); do EF e do EM. As duas etapas finais são organizadas por áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências gerais, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

O contexto de produção da BNCC foi marcado por acontecimentos históricos e por uma multiplicidade de vozes provenientes de agentes públicos e privados, de notícias, de documentos e leis. O processo de construção da Base nacional não foi harmonioso, sendo marcado por protestos nos meios educacionais e universitários, tendo como principais difusores das notícias, o portal de notícias do G1 e a revista Nova Escola²⁵, que acompanharam de perto o processo. Dessa forma, menciono quando necessário, nesse texto, as vozes provenientes dessas fontes.

A elaboração da BNCC contou com a participação de agentes públicos e privados (D'AVILA, 2018). Na esfera pública, houve a participação do poder executivo dos três níveis de governo: executivo federal, Ministério da Educação (MEC); estadual, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)²⁶; municipal, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)²⁷. Cooperaram, também, com o processo de redação do documento,

²⁴ Ocuparam o cargo de ministro da educação do primeiro momento da proposta da BNCC, iniciado em 2014, até o lançamento da primeira versão, em 2015, José Henrique Paim (2014 - 2015), Cid Gomes (2015) e Luiz Cláudio Costa (interino). Renato Janine Ribeiro (2015) e, posteriormente, Aloizio Mercadante (2015-2016) atuaram como ministros da educação na época da segunda versão do documento. Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, Mendonça Filho (2016 - 2018) e Rossieli Soares (2018) participaram da segunda, terceira e da versão final da Base.

²⁵ Ver links nas referências.

²⁶ O Conselho Nacional de Secretários de Educação foi fundado em 1986 e é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do CONSED é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. Informação disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>. Acesso em: 09 jul. 2020.

²⁷ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação é uma associação civil sem fins lucrativos, que foi criada em 1986. É composta por pessoas que exercem a função de secretários municipais de educação. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Informação disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>. Acesso em: 09 jul. 2020.

instâncias de interlocução entre sociedade civil e o Estado: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação, além dos pesquisadores e especialistas das universidades federais e estaduais. Na esfera privada, atuaram nos debates empresários e institutos ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)²⁸, Itaú/Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CONSED, UNDIME e o “Todos pela Educação” (D’AVILA, 2018).

Isto posto, traço, a seguir, uma linha do tempo das políticas curriculares no país, que embasaram a construção do documento nacional, tomando por referência, principalmente, informações contidas no site da Base.

A BNCC (2018) estava prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, para o EF, como demonstra o Art. 210 ao estabelecer “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124); e foi ampliada para o EM com a aprovação do PNE (BRASIL, 2014), a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com o artigo 26 da LDBEN, “[o]s currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade (BRASIL, 2017, p. 19)”.

Além disso, como já mencionado, os PCNEM, os PCN+, as OCEM e as DCNEM (publicados entre os anos de 1997 e 2011), assim como a LDBEN, prepararam terreno para que a ideia da criação da BNCC/EM fosse sendo amadurecida ao longo do tempo, haja vista que a finalidade desses documentos é orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Nesse sentido, as DCNEM determinam a criação da Base,

[p]elo Aviso 307 de 07/07/97 o Ministro da Educação e do Desporto encaminhou, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio (BRASIL, PARECER: No CEB 15/98, p.1).

²⁸ O Movimento pela Base Nacional Comum se apresentou como um grupo plural e suprapartidário, formado por 65 pessoas físicas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular. Informação disponível em: <https://fundacaoemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16 fev. 2021.

Em 2008, o MEC criou o Programa Currículo em Movimento (PCM), que desencadeou uma série de atividades pelo Brasil, tendo como principal alvo construir novas DCNEB. Os principais objetivos do programa conforme a página²⁹ do MEC eram:

- a) identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da EI, EF e EM implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
- b) elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da EI, do EF e do EM;
- c) elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da EB no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
- d) promover o debate nacional sobre o currículo da EB através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.

Os frutos do PCM foram a aprovação: em 2009 das novas (não existiam antes) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI); em 2010, as DCNEB e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Esse programa contribuiu para a construção da Base Nacional, porque subsidiou e orientou os sistemas de avaliação, a produção de livros didáticos e a formação de professores.

Posteriormente, as aprovações das novas DCN para EB, e tendo em vista as etapas que apresentaram maiores problemas, foram difundidos pelo MEC os programas de formação continuada: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

No ano de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a EB. O documento que se originou dessa discussão abordou a necessidade da BNCC, assim para regulamentar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estava previsto “[e]stabelecer base comum nacional, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CONAE, 2010, p.26).

De acordo com D´Avila (2018), as discussões para a elaboração da BNCC emergiram com mais força no ano de 2013, sob pressão de várias instituições público-privadas. Nesse ano, foi criado o “Movimento pela Base Nacional Comum” (MBNC), um dos movimentos

²⁹ Informação disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/programa-curriculo-em-movimento>. Acesso: 15 de fev. de 2021.

concebidos para incidir sobre a elaboração do documento. O MBNC é composto por “[...] 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”³⁰ (MBNC, 2020), com o intuito de promover uma educação pública de qualidade para crianças e jovens brasileiros. O Movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann, em conjunto com outras instituições públicas e privadas, que coordenou a construção e vem coordenando a implantação da Base nos sistemas públicos (CAETANO, 2019). O contexto de elaboração da Base ocorreu em espaços de disputas, conflitos e consensos, por diferentes sujeitos públicos e privados, ligados ao MBNC, que atuaram implícita e explicitamente, buscando controlar o conteúdo do documento, conforme seus interesses (D’AVILA, 2018). Correia e Morgado (2018) explicam que o MBNC representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações.

Os principais agentes que participaram da discussão sobre a BNCC, inicialmente, foram: a UNDIME, o CONSED e o CNE. Para efetivar os debates que culminaram na elaboração da Base, esses órgãos organizaram eventos, o primeiro deles foi realizado pelo CONSED e pela Fundação Lemann, em outubro de 2013, na cidade de São Paulo; o segundo organizado pela UNDIME aconteceu em maio de 2014 e o terceiro, “Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação da Educação Brasileira”, ocorreu em agosto. Para D’Avila (2018), tais eventos confirmam a intensa participação de instituições privadas na condução do processo de elaboração da Base.

As discussões realizadas no CONAE deram origem ao novo PNE (2014 - 2024), previsto pelo art.214 da Constituição de 1988 “[a] lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público (BRASIL, 2016, p. 125)” e pelo art. 9 da LDBEN, “[a] União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2017, p. 11). O PNE apresenta diretrizes, metas e estratégias para a política educacional que devem conduzir a “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 2016, p. 125).”

³⁰ Informação disponível no site: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso: 08 de jul. de 2020.

O PNE foi regulamentado em 25 de junho de 2014, pela lei n. 13.005, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2016) e estabeleceu a elaboração da BNCC como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano. As metas visam à garantia da EB com qualidade; o acesso e a universalização do ensino obrigatório; a ampliação das oportunidades educacionais e a redução das desigualdades educacionais históricas no Brasil e a valorização dos profissionais da educação.

A meta 2 consiste na ampliação do EF de 8 para 9 anos, devido à dificuldade de várias crianças se alfabetizarem no primeiro ano do EF e de outras não terem acesso à escola na EI. Assim, pretende-se “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.9).

Conforme o PNE (BRASIL, 2014) ao adotar o EF de 9 anos, com obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola a partir dos 6 anos de idade, o governo brasileiro alinhou-se à realidade de outros países em que a escola obrigatória se inicia aos cinco ou seis anos, democratizando o acesso. Essa medida se fundamenta em resultados de pesquisas que revelaram que as crianças que ingressam na escola antes dos 7 apresentam melhores resultados. Além disso, o objetivo da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos do EF, é assegurar a todos os estudantes um tempo mais prolongado de permanência na escola e oferecer maiores oportunidades de aprendizagem com qualidade para todas as crianças, uma vez que havia certa discrepância ao considerarmos que aos seis anos, as crianças de classe média já se encontram na escola.

Dessa forma, algumas estratégias foram adotadas para o cumprimento da meta 2 do PNE³¹, dentre elas podemos citar as que tratam da construção da BNCC da etapa do EF

2.1) O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental;

2.2) Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art.º 7º desta Lei, a implantação

³¹ As informações sobre as metas e estratégias do PNE estão disponíveis no site <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009), que aumentou a obrigatoriedade da oferta da EB dos 4 aos 17 anos de idade, a universalização do EM passou a ser uma preocupação mais efetiva das políticas governamentais. Desse modo, a meta 3 do PNE está relacionada à universalização do EM, com o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, para elevar a taxa de matrícula no EM para 85%.

Dentre as estratégias para o cumprimento dessa meta, duas também contemplam a construção da BNCC da etapa do EM

3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;

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

O cumprimento da meta 3 é um desafio para garantir o desenvolvimento integral do aluno e a qualidade da educação brasileira, devido à distorção idade-série e à evasão escolar, que ocorre em consequência a vários fatores sociais, como a necessidade que muitos jovens têm de contribuir, financeiramente, com o sustento da família. Outros estudantes abandonam a escola, porque não veem mais sentido nela.

Dessa forma, a meta 7 do PNE pretende impulsionar a qualidade da educação em todas as etapas “[...] com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014, p.11). Essa meta prevê a realização de avaliações em larga escala, para medir a qualidade da educação brasileira, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse Índice foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é calculado a partir dos dados sobre o rendimento escolar (aprovação e evasão), medido pelo

censo escolar, e das médias de desempenho obtidas nas avaliações diagnósticas SAEB (caráter amostral) e Prova Brasil (aplicada a todos os alunos da etapa avaliada).

A meta da EB brasileira é alcançar a média 6, até 2022, valor correspondente à média dos países membros da OCDE, que foram avaliados entre os vinte melhores do mundo, no quesito educação de qualidade. Essa comparação internacional foi realizada tendo por base resultados do PISA e do SAEB. Sendo assim, a criação da BNCC, estava prevista como uma das estratégias utilizadas para cumprir a meta 7 e elevar a média do IDEB, “7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio [...]”³²

Em junho de 2015, sob o ministério de Renato Janine Ribeiro, ainda no governo Dilma Rousseff, a portaria 592/15 instituiu uma comissão de especialistas para redigir o texto preliminar da Base. Esse grupo foi composto por 113 pessoas, especialistas de universidades ou professores das redes públicas federal, estadual e municipal. Os docentes do chão da escola foram apontados pelo CONSED (professores do EM e EF) e pela UNDIME (docentes da EI e anos iniciais), que dividiram as vagas por estado, para que houvesse representatividade de todo o Brasil. Conforme Ratier *et al* (2017), as equipes se reuniam em Brasília e os colaboradores de todas as disciplinas dialogavam e assistiam a palestras sobre as experiências de criação de currículos nacionais em outros países, como é o caso da Austrália e o *Common Core* americano.

Segundo Semis (2019), *Common Core* é a BNCC dos Estados Unidos. Mas, diferente do sistema brasileiro, os estados têm autonomia para seguir ou não as diretrizes do *Common Core*. Nesse modelo, as escolas podem escolher utilizar currículos elaborados por outras instituições, como é o caso dos currículos de *Cambridge International* (450 escolas americanas são adeptas do programa), o *Advanced Placement* (AP) ou o *International Baccalaureate Diploma Programme* (IBDP), programas educacionais com qualificações reconhecidas internacionalmente e consideradas aulas avançadas do currículo. Os resultados da aplicação do *Common Core* americano vêm demonstrando que não há redução nos níveis de desigualdade social e racial com políticas centralizadas, ao contrário (MACEDO, 2018, apud RAVITCH, 2013).

Em relação à definição dos princípios gerais do texto introdutório da Base, o consenso demorou a surgir, devido à diversidade dos participantes que compunham as diferentes áreas.

³²Informação disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

Para redigir seus capítulos na Base, os redatores utilizaram as recomendações dos documentos oficiais, de materiais de referência internacional e de suas experiências sobre currículo.

Na opinião do MEC, a construção do conteúdo da BNCC foi empreendida em um movimento democrático de compreender a voz popular, para isso, o Portal da Base³³ foi lançado em 30 de julho de 2015 para possibilitar a participação social da população na concepção do documento. Enquanto acontecia a consulta *online*, em 2 de dezembro de 2015, Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, abriu o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Nesse cenário, de acordo com Ratier *et al.* (2017), as equipes das disciplinas trabalhavam para considerar as contribuições públicas. O MEC definiu como cada objetivo de aprendizagem deveria ser descrito em todas as disciplinas.

A primeira versão da BNCC (302 páginas) foi disponibilizada para consulta pública, no portal, entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu, segundo o MEC, mais de 12 milhões de contribuições dos diversos setores interessados; que foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da 2ª versão do documento (652 páginas), publicada em maio de 2016.

Dentre as principais críticas recebidas, podemos destacar as relacionadas à disciplina de História, que conforme o ministro Janine Ribeiro abordava o estudo da África no EM, e muito pouco de outros continentes como a Ásia e a Europa. Uma das autoras do texto de História, Margarida Maria Dias de Oliveira, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) afirmou que todos os conteúdos estavam lá, mas organizados de maneira não convencional. O texto foi adaptado, mas recusado pelo MEC que pediu a volta da estrutura cronológica tradicional.

A segunda versão da BNCC foi debatida em Seminários Estaduais, que ocorreram entre 23 de junho a 10 de agosto de 2016, realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as unidades da federação e contou, de acordo com o MEC, com a participação de mais de 9 mil professores, gestores e especialistas para analisar o documento.

Em 31 de agosto de 2016, ocorreu a ascensão definitiva de Michel Temer (2016-2018) à Presidência da República. Com isso, o ministro Mendonça Filho assumiu o comando do MEC e a equipe de redação da Base foi alterada de 107 para 22 redatores que seriam responsáveis por elaborar a terceira versão de modo mais rápido. Muitos redatores não foram avisados das mudanças e a nova gestão do MEC constituiu um fórum de discussão paralelo sem diálogo com

³³ Site da Base disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

o processo que estava em andamento (RATIER *et al.*, 2017). Essa postura assinala um discurso autoritário, marcado pelo desrespeito ao coletivo, cujo único objetivo era acelerar a conclusão do documento.

Em setembro de 2016, os resultados dos seminários estaduais foram sistematizados pela UnB (Universidade de Brasília) e subsidiaram a produção de um relatório³⁴ que foi tomado como referência para a elaboração da terceira versão da Base. Esse relatório expressava o posicionamento do CONSED e da UNDIME e apresentavam algumas críticas à segunda versão da BNCC, que dizem respeito à:

- a) estrutura, organização do texto e linguagem: era preciso utilizar uma linguagem mais objetiva e melhorar a articulação entre os elementos que compunham o documento, os eixos de formação e objetivos; a falta de diálogo entre as áreas do conhecimento e entre as etapas da educação (EI, EF, EM);
- b) concepção da BNCC: o documento deveria ser direcionado ao professor; estabelecer a diferença entre Base e Currículo, esclarecendo a suposta separação entre parte comum e diversificada;
- c) explicação da visão de sujeito que se busca formar: protagonista do aprendizado;
- d) ao calendário de implementação que precisava ser pensado;
- e) revisão dos objetivos de aprendizagem: em relação à quantidade, qualidade e inter-relação/progressão; o foco deveria ser no sujeito como protagonista do processo de ensino aprendizagem;
- f) revisão de direitos à aprendizagem e desenvolvimento em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos: a ausência da diversidade humana como valor que perpassa os componentes; falta de uma perspectiva de uma formação mais crítica e autônoma tendo o sujeito como protagonista.

Além disso, foi sugerido ao documento da BNCC do EF, por quatro estados, que a ideia da noção de Letramento fosse ampliada.

Goiás propõe a ampliação do debate sobre a concepção de letramento em todas as áreas de conhecimento nos textos introdutórios. O DF pede a substituição

³⁴Relatório disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em 23 de maio de 2020.

do termo "letramento" por "letramentos", em todo o texto. Para São Paulo, o letramento científico é necessário à formação do cidadão para tomar decisões. (...) A Bahia manifesta posição semelhante e articula a discussão do letramento científico com a do pensamento crítico e do protagonismo: “Intensificar o letramento para garantir a aprendizagem das Ciências Exatas e da Natureza. A área de Ciências Humanas contribui para discussão dos eixos de formação, considerando que, estão na essência da área a leitura de mundo, a reflexão e o pensamento crítico que promovam ações em que os estudantes sejam protagonistas e transformem o ambiente em que vivem (p.20)³⁵.

De acordo com as observações feitas na 2ª versão da BNCC, a noção de letramento era um elemento fundamental para a formação integral do sujeito em todas as áreas do conhecimento, haja vista que esse conceito implica a capacidade, no sentido freireano, de ler o mundo, ou seja, de fazer uso competente da leitura e da escrita, visão expressa também nos PCN. O parecer do CONSED e da UNDIME evidenciou a necessidade, na segunda versão da BNCC/EM, de abordar a noção de multiletramento, com a finalidade de contemplar a multiculturalidade, “[o] eixo “Letramentos e capacidade de aprender” apresenta problema epistemológico por ser "a capacidade de aprender" inata a todo sujeito e sugere a mudança do nome para "Multiletramentos" de forma a contemplar a multiplicidade de linguagens e culturas” (p.22)³⁶.

Enquanto ocorriam as discussões sobre a BNCC, o governo Michel Temer anunciou, sem consulta à sociedade, em setembro de 2016, a medida provisória MP 746/2016 que estabelecia a Reforma do Ensino Médio, isso gerou discussões e protestos, inclusive, com ocupações de escolas públicas, por estudantes, em todo o Brasil. Por isso, os debates referentes à etapa do documento do EM foram interrompidos.

A reforma, criada sob a justificativa de atender às necessidades dos estudantes, como já mencionado, teve como propostas:

- a) a flexibilização dos conteúdos a serem ensinados no EM, as disciplinas obrigatórias ocuparão 60% da carga horária, o restante ficará reservado para os itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional), a serem “escolhidos” pelos estudantes no início do EM;

³⁵Relatório disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em 23 de maio de 2020.

³⁶Relatório disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em 23 de maio de 2020.

- b) o incentivo ao ensino técnico, com a abertura de profissionais com “notório saber” para lecionar sem diploma de licenciatura na área de Formação Técnica e Profissional;
- c) o aumento da carga horária do EM, de 800 horas anuais para mil horas anualmente, divididas em 200 dias letivos;
- d) a ampliação das escolas de tempo integral- todas as escolas de EM passarão para tempo integral, tendo seu horário ampliado para 1.400 horas, o equivalente a sete horas diárias.

Em relação à flexibilização dos conteúdos no EM, respaldando-se na LDBEN para justificar seu discurso, o MEC definiu como obrigatórias, nesta etapa, apenas as disciplinas de Português e Matemática, sendo as demais distribuídas ao longo de três anos. Isso gerou muitos debates e discussões no processo de elaboração da BNCC/EM. O argumento utilizado pelo MEC é de que as demais matérias nunca tiveram seu ensino obrigatório por lei e que a prevalência delas nas aulas, se deve, em parte, pelos conteúdos exigidos em vestibulares e outras avaliações. Esse argumento foi reforçado pelos dados do Saeb (2017) que indicam que 7 a cada 10 alunos do EM apresentam nível insuficiente para compreensão e leitura em LP e matemática.

A terceira versão do texto da BNCC, redigida a partir das recomendações dos seminários, foi entregue ao CNE em 6 de abril de 2017, com 396 páginas, sem a etapa do EM (cujo debate não havia sido concluído devido à suspensão dos trabalhos pelo MEC, após o anúncio da Reforma do EM) e sem Ensino Religioso (os estados e municípios ficaram responsáveis por definirem os conteúdos para a disciplina). O texto apresentou controvérsias que levantaram alguns questionamentos, dentre eles: a leitura e a escrita na EI deve ou não ser uma preparação para o EF? A organização da BNCC em competências – retomada da nomenclatura do mundo empresarial poderia induzir ao ensino mais tecnicista? O que estaria alinhado ao currículo tecnicista que valoriza, primordialmente, as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação (TADEU DA SILVA, 2001).

A Comissão Bicameral que ficou encarregada pelo estudo e encaminhamento em relação à BNCC (2017) promoveu cinco audiências públicas, uma em cada região do Brasil. Com base nas contribuições recebidas e nas considerações do CNE, o MEC elaborou uma versão revisada do documento da EI e do EF. De acordo com Peres e Semis (2017), o MEC sofreu pressões de grupos religiosos para suprimir qualquer referência a gênero biológico e

diversidade sexual da Base Nacional e de alguns grupos ligados a universidades públicas e sindicatos que desejavam impedir a publicação do documento, o que dificultou sua votação.

Cinco entidades educacionais³⁷ (que representavam educadores e pesquisadores) enviaram uma carta³⁸ a Comissão Bicameral solicitando uma resposta do CNE sobre as notas públicas encaminhadas como contribuições ao debate da terceira versão, e também que a votação da BNCC prevista para o dia 7 de dezembro de 2017 fosse suspensa. No entanto, essa reunião aconteceu, em Brasília, e foi marcada por protestos de professores e estudantes. Durante a sessão, houve o pedido de vistas do documento pelas conselheiras: Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Márcia Ângela da Silva Aguiar. Essas conselheiras solicitaram mais tempo para analisar o texto da 3ª versão da Base sob a justificativa de que, na semana anterior, o MEC o havia modificado e encaminhado para discussão e votação no CNE, sem divulgar as alterações realizadas.

Apesar disso, a maioria dos conselheiros eram favoráveis ao texto e o CNE tinha interesse em aprovar a Base ainda em dezembro de 2017, por isso, esse órgão estabeleceu que o tema fosse tratado em regime de urgência e foi concedido o prazo de uma semana para elaboração do parecer a partir do pedido de vistas, “[a] pressão que nós sofremos hoje para aprovar de qualquer maneira um parecer que não estava maduro para ser votado foi por conta de uma agenda política do MEC”³⁹. O trecho citado revela que o presidente Michel Temer queria o documento aprovado de qualquer forma durante seu mandato. Assim, o interesse educacional cede espaço a ambições de currículo pessoal.

No dia 15 de dezembro de 2017, conforme o site de notícias G1⁴⁰, as conselheiras deram parecer contrário à aprovação da Base por considerarem que ela era intempestiva naquele momento, que o processo foi “verticalizado”, sob influência do MEC, e que havia documentos incompletos compondo a Base, além de não concordarem com a separação do EM. Porém, o parecer original dos relatores obteve maioria no CNE e a Base foi aprovada nesse dia.

³⁷ As entidades que assinaram a carta foram: ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade; FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras.

³⁸ Carta disponível no site: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entidades-pedem-suspensao-da-votacao-da-base-nacional-comum-curricular-em-conselho.ghtml>. Acesso em: 11 de jun. de 2020.

³⁹ Fala do Callegari, presidente da Comissão da BNCC no CNE. Informação disponível no site da revista nova escola em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9141/saiba-por-que-a-votacao-da-base-foi-suspensa-e-conheca-possiveis-mudancas-no-documento>. Acesso em: 09 de jun. de 2020.

⁴⁰ Informação disponível no site: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada-em-conselho.ghtml>. Acesso em: 11 de jun. 2020.

A versão final da BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, no dia 20 de Dezembro de 2017. O prazo para a implementação do documento em todo o Brasil ficou estabelecido até o ano de 2020. Para isso, era preciso que fossem adaptados quatro pilares: a revisão do currículo das escolas, a formação dos professores, a edição de material didático do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a atualização das avaliações em larga escala.

Para auxiliar as Secretarias de Educação (Estaduais e Municipais) no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à Base Nacional e na formação continuada desses novos currículos, o MEC instituiu pela portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pró-BNCC). No ano de 2019, essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos sobre a implementação do documento do EM.

A entrega da última versão da Base, referente à etapa do EM, ao CNE, ocorreu em 03 de abril de 2018, praticamente um ano e meio depois da decisão do MEC de reformar o EM. Entre os meses de maio a agosto, o CNE estabeleceu um calendário de cinco debates públicos sobre a BNCC/EM, em todas as regiões do Brasil, algumas delas foram canceladas após protestos de professores e estudantes contrários à reforma do EM, como foi o caso da segunda audiência que ocorreria em São Paulo no dia 8 de junho de 2018.

Conforme Peres e Semis (2018), representantes da revista Nova Escola, que acompanharam o processo de discussão do documento, ao longo dos anos de 2017 e 2018, houve falta de abertura, diálogo e empatia durante os debates. As principais críticas em relação à BNCC/EM apresentadas nesses debates foram:

- a) os direitos colocados pela Base poderiam ser prejudicados pela falta de financiamento da Educação;
- b) o texto final do EM não apresentava em detalhes as habilidades a serem ensinadas nos itinerários formativos, levando os estados a adoção de caminhos diferentes na elaboração dos currículos. Além do mais, o acesso aos itinerários seria comprometido nas cidades com apenas uma escola de EM, o que poderia contribuir para as desigualdades educacionais no país;
- c) a Base seria uma forma de facilitar as avaliações externas;
- d) obrigatoriedade apenas dos componentes LP e Matemática.

Com o intuito de mobilizar as escolas para contribuir com a BNCC referente à etapa do EM, o MEC e o CNE estabeleceram, em todas as instituições escolares públicas brasileiras, o dia 02 de agosto de 2018 como o “Dia D” destinado ao debate entre professores e

coordenadores. O objetivo desse dia, segundo o MEC, foi realizar uma consulta pública aos professores, já que nem todos participaram das audiências públicas. Dessa forma, as escolas se organizaram por áreas de conhecimento para fazer as discussões.

No dia 20 de novembro de 2018, o CNE homologou as novas DCNEM que serviu de parâmetro para a BNCC/EM. As novas Diretrizes regulam as mudanças feitas na LDBEN no ano de 2017, dentre elas a divisão da carga horária em uma base comum e uma parte diversificada com os itinerários formativos. Assim, conforme as diretrizes, mesmo os municípios pequenos terão que oferecer ao estudante, no mínimo, dois desses itinerários, que deverão estar estruturados seguindo quatro eixos: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo.

Em 04 de dezembro, o documento foi aprovado após diversos protestos de professores que eram contrários ao texto apresentado pelo MEC. Alguns especialistas se manifestaram criticamente em meio jornalístico sobre a aprovação da BNCC/EM, como por exemplo, a crítica de Oliveira (2018), para quem a proposta de ampliação da carga horária dessa etapa, não previa, por exemplo, a construção de novas escolas, a melhoria da infraestrutura das escolas já existentes e a formação de professores.

Outro aspecto criticado foi o fato de a proposta do documento detalhar apenas os conteúdos de Matemática e LP, e as demais disciplinas serem diluídas nas áreas de conhecimento sem ficar claro os assuntos que deveriam ser ensinados e aprendidos. O problema é que a base como foi criada dentro do PNE deveria ser definidora dos planos de aprendizagem, mas o texto não definiu direitos e não criou obrigações, o que pode significar um espaço vazio que desobriga as escolas a oferecer conteúdos necessários com qualidade.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o a BNCC/EM e fez a entrega ao CNE da BNC- Formação, que atualizou as DCN para a Formação Inicial de Professores para a EB. Esse documento orienta a formação de professores em licenciaturas e cursos de pedagogia em todas as instituições públicas e particulares de ensino universitário. A homologação da BNC- Formação ocorreu um ano após a entrega da BNCC/EM ao CNE, por meio da Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019.

Após apresentarmos o contexto de produção da Base para evidenciarmos o quanto ele foi marcado por um campo de disputa entre diversas vozes e discursos que contribuem para explicar nossa tese, analisamos na próxima seção a BNCC/EM.

1.4 O currículo proposto para o ensino de LP: ensino utilitário-utilitarista?

Nessa pesquisa, defendo que as discussões sobre o currículo não devem se restringir à organização da escola, do trabalho de professores e alunos ou aos métodos de ensino, pois o currículo é um processo que envolve muitas dimensões (SACRISTÁN, 2000). Dessa forma, as mudanças em relação ao ensino implicam uma abordagem bem mais complexa do que as que são sugeridas pelas políticas curriculares, neste caso a BNCC/EM.

Sacristán (2000) apresenta as bases para um modelo de interpretação do currículo que contempla seis dimensões, “[...] cujas fases têm inter-relações recíprocas e circulares entre si” (SACRISTÁN, 2000, p. 104), ou seja, para entender a complexidade do currículo, é necessário considerar a relação existente entre todas as fases. As dimensões propostas pelo autor (2000) são:

- a) currículo prescrito: nos documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola;
- b) currículo apresentado aos professores: nos materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas;
- c) currículo moldado pelos professores: a forma de organização coletiva no interior da escola e, no nível individual, os planos do professor;
- d) currículo em ação: marcado pelo conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula;
- e) currículo realizado: caracterizado pelas consequências do currículo, como as aprendizagens, para os alunos, e a socialização profissional para os professores, além dos efeitos que se projetam nos âmbitos social e familiar;
- f) currículo avaliado: consiste nos processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola (SACRISTÁN, 2000, p. 105-106).

Os propositores do MEC afirmam que “[a] BNCC não é o currículo, [mas uma] referência obrigatória para a construção curricular. Os currículos das redes e os projetos pedagógicos das escolas necessitam conter os conhecimentos, competências e habilidades explicitados na BNC”⁴¹. Esse discurso, provavelmente, é uma resposta às críticas recebidas,

⁴¹ Informação disponível no site: <http://movimentopelabase.org.br/duvidas/e-qual-e-diferenca-entre-bncc-e-curriculo/>. Acesso em 07 abril 2020

em 2016, sobre a segunda versão do documento. Pois de acordo com o CONSED e a UNDIME, as concepções de currículo na BNCC eram diversas, por isso, era preciso esclarecê-las, além de conceituar claramente a Base e distingui-la de currículo. Apesar do discurso de negação do MEC, defendo que a BNCC/EM (2018) é um currículo, por ser um objeto social, histórico e cultural, compreendido a partir do contexto no qual se configura, com vistas a embasar ou estruturar o processo educativo brasileiro. O currículo é um texto, um discurso, que se refere a tudo que se escreve sobre a prática pedagógica. O Currículo é aqui entendido como sendo um signo, uma criação ideológica, reflexo das estruturas sociais e históricas (VASCONCELOS, *et al*, 2016). Nesse cenário, não há um sentido de currículo, mas sentidos em disputa por validação social (VILARINHO DOS SANTOS, 2018).

Concordo com Souza (2019) que a Base, como um instrumento da política curricular, pode ser entendida no âmbito do currículo prescrito, nível em que “[...] se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo” (SACRISTÁN, 2000, p.107-108). O currículo prescrito tem caráter ordenador, demarcando a intervenção do Estado na vida social, por meio de suas instâncias políticas e administrativas. Esse tipo de currículo apresenta um projeto de cultura comum para uma determinada comunidade e visa uma escola comum, homogênea, já que aponta “os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização dos conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). Essa lógica instrumental toma o conhecimento como algo a ser transmitido e assimilado, como se todos os estudantes se apropriassem e reagissem aos conteúdos e as experiências escolares da mesma maneira, o que aponta para um currículo tradicional (TADEU DA SILVA, 2001). Dessa forma, esse tipo de política curricular prescritiva ignora o distanciamento entre o currículo em ação (DA SILVA, 2020), aquele que ocorre, efetivamente, nas salas de aula e o currículo oculto, constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, embora não façam parte do currículo oficial, contribuem implicitamente para as aprendizagens (LIMA, 2016), como, por exemplo, os valores éticos e morais trabalhados com os estudantes, ou a busca para resolução de algum problema que surgiu na classe, no bairro ou na cidade.

A Base, enquanto política nacional, por via de seus mecanismos administrativos, intervém nos demais níveis do desenvolvimento curricular ao prescrever objetivos de aprendizagem, competências e habilidades para serem trabalhados no EM. O documento nacional atua como um campo ordenador, ao orientar a elaboração dos currículos municipais e estaduais, que tem repercussões diretas na prática escolar, na elaboração de livros didáticos e avaliações, na atuação de professores e alunos. Esse fato se configura como um projeto de

homogeneização do sistema educativo (SOUZA, 2019; RAMOS *et al.*, 2017), o que faz da Base, também, um documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2001).

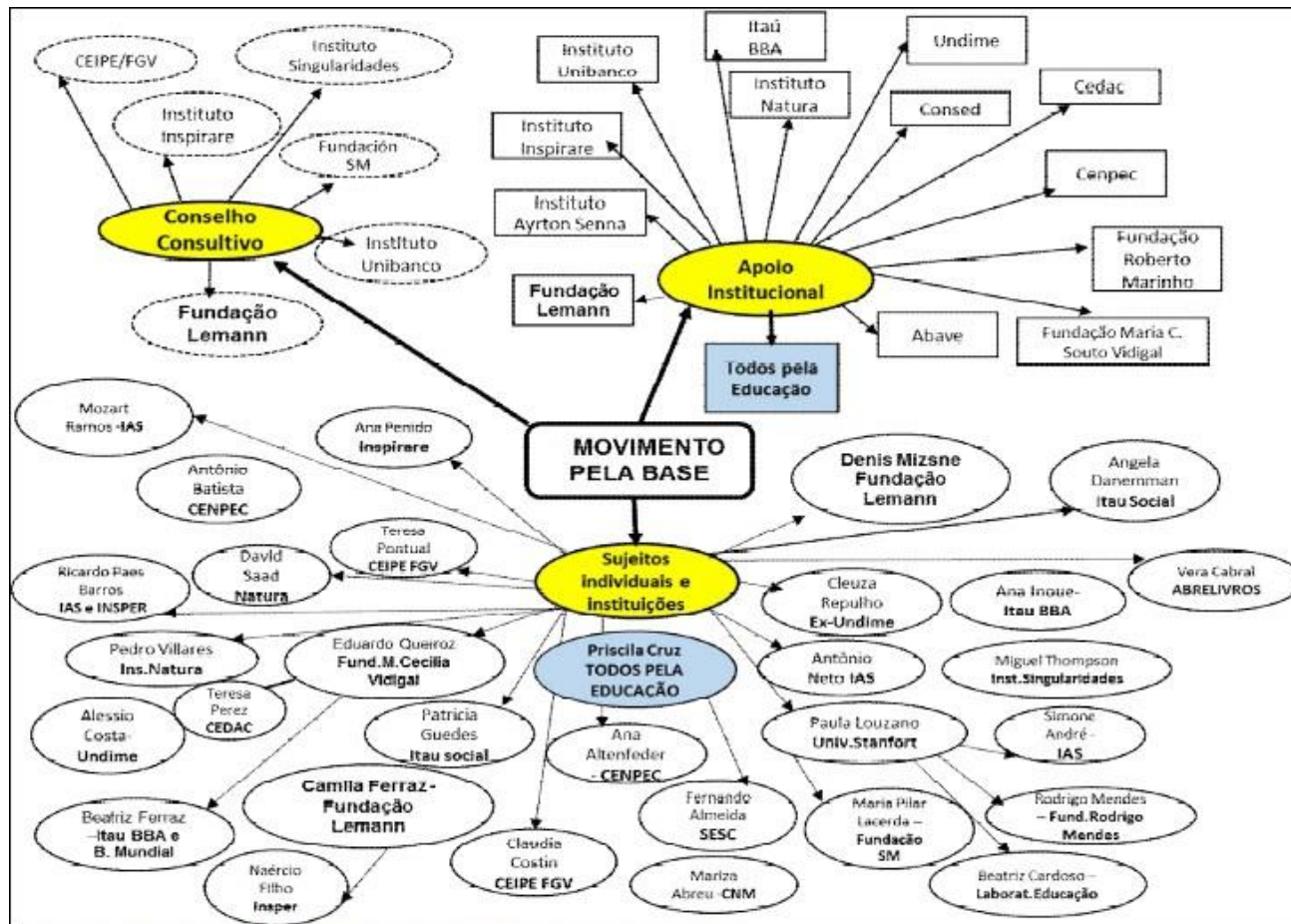
A padronização proposta pelo Currículo Nacional, ao prescrever um currículo mínimo para todas as escolas do país, desencadeou discussões acerca do comum como negação da pluralidade (SILVA; THEODORO, 2017) e, por conseguinte, uma “fixação de identidade na tentativa de um sujeito nacional” (AXER; NORBERTO; SOUSA 2017, p. 62). Há uma tentativa de unificação de realidades distintas, que é impedida devido às condições desiguais de oferta educacional, uma vez que os contextos escolares e os sujeitos são heterogêneos (DA SILVA *et al.*, 2020). No entanto, a Base enfatiza a padronização dos conhecimentos como uma possível solução dos problemas da educação, “[ao] deixar claro o que cada aluno precisa aprender em cada etapa da Educação Básica, ano a ano ou a cada bloco de anos, a Base Nacional Comum Curricular estipula um patamar de qualidade na Educação”⁴². Ao tentar fixar um dado sentido com a seleção do que é pertinente trabalhar em determinado contexto, a Base tenta forjar uma identidade linguística escolar (ORLANDI, 1998), marcada por concepções de língua(gem), gênero e letramento.

Além disso, a Base é um tipo de currículo que traz abordagens tecnicistas, pois há uma ideologia mercadológica por trás do discurso da educação integral. Isso porque, conforme Ball (2001), a educação está subordinada às prescrições legais e normativas, regidas pela economia. Discuto, a seguir, alguns aspectos que possibilitam a problematização da visão utilitarista (ALVES; OLIVEIRA, 2020; LENOIR, 2016; NOGUEIRA, 2016, SANZOVO, 2020, SILVA 2018) de educação do documento, sendo eles, a interferência de agentes privados e atores internacionais na elaboração da Base e a proposta da educação por meio das competências e habilidades, principal fundamento pedagógico.

Muitos dos seminários e encontros organizados para discutir a BNCC, como mencionado anteriormente, foram financiados ou coordenados pelas grandes fundações como forma de influenciar no processo de redação do documento (FREITAS, 2016). A figura a seguir mostra os sujeitos envolvidos no MBNC:

⁴² Informação disponível no site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>

Figura 1: Sujeitos envolvidos no Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: Elaborado por CAETANO, a partir do MPB (setembro, 2018).

A Fundação Lemann⁴³, secretária-executiva do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), foi a principal parceira do setor privado, responsável por liderar o Movimento, em parceria com bancos brasileiros e instituições americanas. Mas o que essas empresas ganham com tal empreitada? Seria utópico pensar que corporações privadas teriam interesse puramente em contribuir com a melhoria da educação no Brasil. Segundo Caetano (2019), as instituições que aparecem na figura 1 lançam no mercado, sob o discurso de solucionar os problemas da educação pública, programas, livros didáticos, *softwares*, manuais, plataformas digitais, destinados à rede pública, da educação infantil ao ensino médio. Dessa forma, não é difícil constatar que os empresários estão interessados em lucrar, por meio da venda de materiais didáticos e programas, inclusive os digitais, para o governo e as escolas. Esses grupos ganham, também, com os programas padronizados que oferecem para a formação de professores, gestores, consultorias educacionais e serviços de avaliação, cuja proposta está voltada para avaliação de resultados que centra-se na justificativa de melhoria do IDEB (CAETANO, 2019).

O fato mencionado evidencia que um dos objetivos das empresas, em nome do lucro, é fornecer material padronizado para todo o território nacional, como por exemplo, o livro didático, embora haja o discurso da Base para a valorização das culturas locais. Belo discurso, a meu ver, mas que pode se resumir em apenas palavras registradas no documento, pois o livro didático, embora seja um instrumento importante nas aulas de LP, por facilitar o trabalho do professor, ainda é uma “muleta” utilizada nas escolas públicas e privadas e o trabalho com as culturas locais pode ficar esquecido. O livro didático tem sido, tradicionalmente, utilizado como principal agente mediador para o desenvolvimento dos currículos e representa um mecanismo de controle sobre a prática profissional dos professores, conteúdos e métodos (SACRISTÁN, 2000). O próprio livro didático é uma espécie de currículo por veicular saberes, ideologias, instrumentalizar o exercício docente do professor e contribuir para a formação de identidades.

Além disso, os agentes privados acrescentaram seus interesses empresariais e mercadológicos, na Base, na escolha dos conteúdos e objetivos de aprendizagens necessários para a formação dos jovens na atualidade, como por exemplo, o conceito de competência, que foi praticamente imposto na última versão do documento, com a renovação dos representantes para haver maior número de votantes favoráveis a essa perspectiva (BONINI; COSTA-

⁴³ A Fundação Lemann é uma organização familiar e sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país. Informação disponível no site: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16 fev. 2021.

HUBES, 2019). A necessidade de enfatizar na BNCC uma educação centrada em competências surge dos interesses empresariais (CORRÊA; MORGADO, 2018; FREITAS, 2016; BONINI; COSTA-HUBES, 2019) na formação de mão de obra e de consumidores. Mas esses discursos são silenciados, ou pouco discutidos, é claro, já que não parece ser interessante para o neoliberalismo propagá-los. Com tantos interesses diferentes na seleção das normativas, o aluno e o professor são os mais prejudicados.

Segundo Dias (2010), o termo competência (do latim *competentia*, significa aptidão, que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) surgiu, pela primeira vez, na língua francesa, no século XV, para assinalar a legitimidade e a autoridade das instituições na resolução de determinados problemas. No século XVIII, o significado de competência foi ampliado para o nível individual, designando a capacidade ao saber e à experiência. No domínio da Psicologia, o termo competência apareceu pela primeira vez, na década de 1950, no trabalho de Noam Chomsky, no contexto da linguística gerativa e era entendido como a faculdade inata de falar e compreender uma língua.

No campo educacional, a proposta de ensino por competências ganha forças com os estudos de Perrenoud (1999), que define competência como: “[...] uma faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p.30). A pedagogia das competências proposta por Perrenoud (1999) surgiu como uma resposta ao ensino tradicional baseado na transmissão do conteúdo, que não apresentava um valor útil na vida do sujeito. Esse estudioso entendia que a escola deveria seguir essa lógica para modernizar-se e contribuir para o mercado de trabalho. Para Silva (2018), o modelo de educação fundamentado em pedagogia das competências e habilidades exigidas, globalmente, foi criado dentro da lógica de quase mercado, voltada para treinamentos técnicos diante dos mercados emergentes e definindo a formação do trabalhador global que visa a necessidade da globalização. Nesse sentido, Dias (2010) afirma que foi a partir dos anos de 1970 que a palavra competência surgiu associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego.

O texto da Base define competência como a mobilização de conhecimentos e habilidades para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Nesse caso, o termo competência designa a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio (DOLZ; OLLAGNIER, 2004) e referencia o saber fazer, próprio do utilitarismo, a formação de sujeitos aptos às

demandas do mercado empresarial, isso fica claro devido à interferência de agentes privados na produção do documento, há “[...] uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). Esse discurso vai de encontro ao discurso da formação integral do ser humano proposta pela Constituição de 1988, que se baseia em uma concepção de formação de sujeitos mais ampla quanto ao direito à educação e veiculado em enunciados da Base como estratégia de convencimento da importância do documento,

[c]om a Base, vamos **garantir** o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu **desenvolvimento integral** por meio das dez **competências** gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p.5, grifo meu).

Na verdade, conforme Caetano (2019), o conjunto de aprendizagens essenciais para Educação Básica, envolvendo competências socioemocionais, é mais um argumento político e ideológico para o controle social, justificado pela ampliação do capital. Nesse sentido, por meio dos seus projetos de vida, os sujeitos se tornam os responsáveis pela busca de condições para sua formação e inserção no mercado, procurando desenvolver capacidades para executar várias atividades com habilidade e conhecimento, o que coaduna com o discurso neoliberal da meritocracia.

Além do mais, o uso do termo “garantir” é questionável, porque o documento parece se responsabilizar pela melhoria da educação no país e para o desenvolvimento integral e apenas a implantação de um novo documento não é suficiente para isso. É preciso que haja um maior investimento na educação e melhorias nos sistemas públicos educacionais que se encontram muitas vezes sucateados. Vale lembrar, que o discurso de educação integral⁴⁴ para promover a qualidade da educação, é reatualizado no contexto histórico de produção da BNCC/EM e tem suas raízes históricas na década de 1930, com a Escola Nova⁴⁵ que teve como principal representante, no Brasil, Anísio Teixeira.

⁴⁴ A ideia da Educação integral apresenta alguns marcos legais, aparece na Constituição de 1988; na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961; no art. 2º da LDBEN e no Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007, no governo Lula.

⁴⁵ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi, especialmente, forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Esse movimento apregoava que a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que considera as diversidades, respeita a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. A Escola Nova propunha, pela primeira vez no Brasil, uma educação pública de qualidade para todos, com o intuito de combater as desigualdades sociais. Informação disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acesso em 11 set. 2022.

Para validar o discurso sobre o ensino de LP para desenvolver as competências, o texto da Base explica que essa metodologia já vem sendo utilizada em currículos nacionais e internacionais e que ela é referência para a elaboração das avaliações internacionais em larga escala,

[a]lém disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p.13).

O enunciado anterior revela um discurso da Base que centra, sobretudo, na preocupação do documento com o desempenho dos estudantes em avaliações de nível nacional e internacional. Esse posicionamento valorativo sobre a produtividade da escola faz parte de um projeto político neoliberal, em que tudo é medido segundo os lucros que produz. As avaliações nos níveis fundamental e médio apontam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade (GERALDI, 2015). O alinhamento da BNCC às diretrizes do Pisa é essencial tanto para o governo quanto para o setor empresarial, pois os países que se destacam nessa avaliação são considerados pela OCDE como aqueles que investem em uma educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo (ANTUNES, 2017).

Nesse sentido, a inserção do discurso sobre o desenvolvimento dos estudantes via pedagogia das competências, nos PCN e nas DNC, representa a materialização do discurso neoliberal nos documentos oficiais (SILVA, 2018) e a perpetuação do capitalismo social na educação, “[...] é nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática” (DUARTE, 2004, p. 30). A educação nesses documentos é compreendida como um dos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades (SILVA, 2018 b). A pedagogia das competências vem sendo, ao

longo dos anos, alvo de muitas críticas por pesquisadores da área da educação (BRANCO 2019), visto que se reconhece aí uma continuidade do lema “aprender a aprender”⁴⁶,

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p.437).

Essa pedagogia, presente nos PCN, foi amplamente discutida e rejeitada pelos educadores (DUARTE, 2001; SAVIANI, 2008). Tal rejeição se deve ao fato do lema do “aprender a aprender” atribuir maior valor: às aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho (sem a ajuda do professor); ao método de construção do conhecimento em vez da valorização dos conhecimentos já produzidos socialmente; a atividade educativa ser impulsionada aos interesses dos estudantes em detrimento do estabelecimento de metas para educação pelo professor e pela escola. Há ainda uma crítica que diz respeito à ênfase em uma educação que prepare os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, principalmente no campo do trabalho, o que segundo Duarte (2001) anula a possibilidade crítica do sistema capitalista, pois retira da escola a responsabilidade de ensinar a pensar sobre a verdade e privilegia as camadas mais favorecidas da sociedade. Sendo assim, esse estudioso questiona a abordagem do ensino pelas competências (apesar da intenção inicial ser a superação da educação tradicional, ela funcionou como instrumento das classes favorecidas a fim de manter seus benefícios), porque a considera como um modo de moldar os sujeitos às necessidades de uma sociedade capitalista.

Portanto, o enfoque do trabalho em LP, na BNCC/EM, com as competências colabora para uma visão utilitarista sobre a educação. Esse discurso revela um tipo de currículo tradicional (TADEU DA SILVA, 2001) que tem que se adaptar às necessidades de um indivíduo e aos imperativos da sociedade em transformação, que tem por objetivo a obtenção

⁴⁶ De acordo com Duarte (2004), “aprender a aprender” foi um lema defendido pelo movimento escolanovista e incorporado de maneira equivocada em várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. Segundo esse autor, a psicologia de Vygotsky vem sendo apontada por muitos educadores como um dos pilares de propostas educacionais centradas no “aprender a aprender”. Porém, o pesquisador (2004) critica esse posicionamento ao afirmar que há uma manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional, que ocorre pela incorporação da teoria vigotskiana ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

de resultados, por meio de provas, sob a justificativa de preparar o estudante para a vida adulta e profissional.

O discurso, para o ensino de LP, mais latente na Base é marcado pela valorização do letramento digital⁴⁷ enquanto uma competência/habilidade indispensável para os cidadãos na contemporaneidade, inclusive reconhece-se o enfoque com uma nota de rodapé, “[o] espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual [...]” (BRASIL, 2018, p.69). Assim, os estudantes de LP devem aprender a mobilizar conhecimentos da cultura digital para resolver problemas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

O emprego do termo “competência” é problemático e pode aumentar mais a desigualdade social e a evasão, uma vez que quem assimila conhecimentos para resolver problemas é compreendido como capaz; já os que não se apoderaram do conhecimento, não são competentes e estarão fadados ao fracasso (COSTA, 2021). O desenvolvimento do letramento digital objetiva, principalmente, atender as necessidades do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, favorece-se a meritocracia, compreende-se que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando-se as implicações de questões sociais, políticas, históricas e ideológicas (BRANCO; BRANCO; IWASSE; ZANATTA, 2019). Um exemplo muito claro de discursos que escancararam a valorização da meritocracia, na educação, para normalizar a ideologia dominante, foram algumas notícias veiculadas⁴⁸ durante a pandemia. Em uma delas, um aluno de 16 anos precisava subir em uma árvore para conseguir sinal de internet e realizar seus estudos. Essa história, que representou a de vários brasileiros, no período pandêmico, que desejavam “vencer na vida”, conforme está registrado na matéria, cujo link está na nota de rodapé, repercutiu nacionalmente e logo o garoto ganhou uma área adaptada para que pudesse estudar, com suporte de internet e de energia elétrica. Esse fato é um reflexo da ausência de políticas públicas voltadas para a educação, especialmente, no que diz respeito aos recursos tecnológicos e mostra exceções de pessoas que lutam contra a maré, pois quem mantém o sistema de pé são a regra, as pessoas exploradas.

⁴⁷ As discussões sobre o letramento digital são realizadas no capítulo 4.

⁴⁸ <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>. Acesso em: 31 ago. 2022. <https://www.avebic.com/menino-que-assistia-aulas-em-cima-de-arvore-ganha-internet-em-casa/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

A seleção do que será ensinado em LP, como por exemplo, a ênfase que a Base dá no trabalho com os gêneros digitais, é uma escolha política, baseada nas necessidades econômicas, devido à demanda das inovações tecnológicas, que revela um tipo de educação utilitária (ALVES; OLIVEIRA, 2020; LENOIR, 2016; NOGUEIRA, 2016), já que a lógica do trabalho requer sujeitos atualizados, capazes de usar bem a língua(gem) para se comunicar, por meio de recursos tecnológicos.

Reconheço a importância do letramento digital para a formação dos estudantes e a efetiva participação deles na sociedade. No entanto, é preciso avaliar, criticamente, a concepção do letramento digital e a massificação das TDIC para que a educação e a escola não sejam subordinadas à perspectiva neoliberal (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020; COSTA, 2021) que prioriza apenas uma formação técnica, para atender às demandas de uma sociedade capitalista, em detrimento a uma construção de um cidadão crítico e reflexivo de seu papel em uma sociedade capitalista de consumo.

O envolvimento dos agentes privados na elaboração da BNCC revela o desejo do MEC de estabelecer para a educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela política de resultados e metas. O utilitarismo movimenta o pensamento e dita as escolhas de muitos dirigentes (LENOIR, 2016). Vale lembrar que o currículo escolar é constituído por interesses explícitos, ocultos, conflituosos (ALVES; OLIVEIRA, 2020) e é organizado, historicamente, por discursos em disputa que incidem na discussão sobre a finalidade do ensino médio enquanto formação para o mercado de trabalho e formação integral e crítica para a vida.

No próximo capítulo, explico o conceito de discurso adotado nesta tese e analiso as concepções de língua(gem) na BNCC/EM.

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM) DA BNCC/EM

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, ler, compreender etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2011, p.348).

A vida só ganha sentido quando nos comunicamos com o outro no diálogo. O diálogo é entendido, aqui, em sentido amplo, não só como uma conversação face a face, mas como toda comunicação verbal e não verbal que se realiza na interação.

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir a concepção bakhtiniana de língua(gem) e discurso que permeia todos os capítulos da tese. Os discursos são entendidos aqui como os enunciados que se valem de signos verbais ou não verbais para veicular valores ideológicos. Portanto, apresento pressupostos teóricos interdependentes do Círculo de Bakhtin, signo ideológico, polifonia, dialogismo, enunciado e discurso, que auxiliam para compreensão do objeto de estudo. Essa escolha teórica para análise dos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa (LP) na Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), ocorreu porque acredito que “[...] a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.130), sendo assim, a linguagem é produto material da criação ideológica.

Além disso, objetivo, ainda, com o capítulo, analisar as concepções de língua(gem) presentes na BNCC/EM.

2.1 O signo ideológico e a construção dos sentidos na comunicação

Os seres humanos são constituídos pela língua(gem), pois é com o auxílio dela que se aprende a participar das atividades humanas. Em relação aos estudos da língua(gem), são notórias as contribuições de Saussure para instaurar a Linguística enquanto ciência e atribuir um caráter científico às pesquisas no campo linguístico. Com a publicação póstuma do “Curso

de Linguística Geral (CLG)”⁴⁹, em 1916 [2006], na França, Saussure conhecido como o precursor do estruturalismo⁵⁰, definiu um método e um objeto para se estudar a língua(gem). De acordo com esse autor (2006), o estudo da língua(gem) comporta duas partes: uma que tem por objeto a *langue* (língua) e a outra, a *parole* (fala). A língua é o sistema de signos definidos pela sociedade (idioma), formados pelo significante (imagem acústica, impressão psíquica) e significado (sentido, conceito, ideia), em uma relação arbitrária. A língua é considerada um fato social, ou seja, uma estrutura a que todos têm acesso. A fala é o ato de utilizar a língua(gem) para se comunicar. O linguista genebrino considerava o estudo da fala problemático, em razão do seu caráter assistemático, por esse motivo, realizou um corte epistemológico e metodológico e definiu a *langue* (língua) como seu objeto de estudo. Saussure estudou os fatores internos e abstratos da língua, os elementos constituídos pelas formas da língua e a relação do signo com outros signos no interior de um sistema.

Bakhtin/ Volochínov (2006), contemporâneos de Saussure, no livro “Marxismo e filosofia da linguagem”⁵¹ apresentam uma discussão acerca da língua(gem), com base na leitura do CLG de Saussure e apontam as lacunas deixadas pelas teorias denominadas por Bakhtin de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, as quais têm como seus principais representantes, respectivamente, Humboldt e Saussure.

Para o *subjetivismo idealista*, segundo Bakhtin/Volochínov (2006), a língua é um produto pronto, uma atividade realizada por meio de atos discursivos individuais. A enunciação é vista, apenas, como uma criação psicológica e individual, resultante da expressão da consciência individual, um reflexo do que o falante traz na sua psique, sem interferência do fator social. Logo, a enunciação, sob essa visão, partiria do interior para o exterior do sujeito. O *objetivismo abstrato*, como já mencionamos, destaca como essência da língua o próprio sistema linguístico. A língua é vista como um sistema estável e imutável composto por sinais que funcionam como instrumento para a comunicação entre os sujeitos, sem que esses possam interferir nesse sistema, acabado, oferecido ao indivíduo pela sua comunidade. Esse sistema linguístico é composto por leis imanentes e não sofre influências da ideologia.

⁴⁹ “O Curso de Linguística Geral” de Saussure foi organizado, postumamente, por Bally e Sechehaye, com a colaboração de Riedlinger, fundamentado em três cursos ministrados, ao longo de três anos, por Saussure na Universidade de Genebra.

⁵⁰ Saussure não foi um estruturalista, mas ficou conhecido como precursor do estruturalismo, porque o “Curso (1916)” foi publicado em um cenário positivista, o que possibilitou uma leitura estruturalista subsequente (BEZ; AQUINO, 2011). Além disso, vale lembrar que o “Curso” é uma interpretação das ideias de Saussure, devido à publicação póstuma.

⁵¹ O livro “Marxismo e filosofia da linguagem” foi publicado, em 1929, na Rússia. Nesta tese, adoto como referência a edição que traz o nome dos autores Bakhtin e Volochínov, pois acredito que havia um trabalho dialógico entre os membros do Círculo. Há controvérsias em relação a autoria desta obra, porém não tenho interesse em discuti-la neste estudo.

Bakhtin/ Volochínov (2006) concordam com a visão saussuriana de que a língua é um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. No entanto, o enfoque sobre o estudo da língua, para os pensadores russos, não pode se restringir ao estudo dos sistemas enquanto regras, estáveis e imutáveis, como defendia o objetivismo, em razão do caráter social da palavra. Além disso, para o Círculo, o sujeito não é psicológico – como afirmava o subjetivismo – mas sim dialógico. A palavra nasce no processo de socialização dos indivíduos, primeiro ouvimos o outro falar, para depois integrarmos a palavra ao organismo individual e adquirirmos a fala interior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). A palavra está a serviço da comunicação humana e penetra na vida diária, nas relações entre os sujeitos, como por exemplo, nos ambientes escolares. Por isso, a palavra não é um centro imanente de significados e não tem sentidos desvinculada da realidade social. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra passa a ser vista pelo Círculo como elemento concreto da feitura ideológica (STELLA, 2020), uma vez que a palavra dita é resultado de um processo de interação na realidade viva.

Ao contrário de Saussure, o Círculo de Bakhtin valoriza a fala (*parole*), a enunciação, e essa, por sua vez, não tem natureza individual, mas social, logo a consciência individual se constrói na interação entre os sujeitos e os universos culturais mediante enunciados. Dessa forma, os estudiosos russos trazem à cena dos estudos linguísticos a centralidade da função comunicativa da língua(gem). Assim, a interação verbal, não valorizada pelo subjetivismo idealista e pelo objetivismo abstrato, constitui a realidade fundamental da língua, pois a comunicação com o outro ocorre quando o sujeito faz uso da língua(gem). E é nesse processo comunicativo dialógico, que os indivíduos se constituem enquanto sujeitos dialógicos pela língua(gem).

A língua, na perspectiva bakhtiniana, é uma atividade social (e não somente um instrumento, tampouco um sistema) constituída na e pela relação entre locutor e interlocutor na interação verbal, “[a] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p.128). É na fala, vinculada às condições da comunicação, ligada às estruturas sociais, que acontecem as transformações linguísticas. A língua como sistema estável de formas idênticas é apenas uma abstração científica que serve somente a fins teóricos, já que a língua tem um caráter mutável, que está ligada às determinações históricas, as atuações dos sujeitos sobre o mundo e sobre as mudanças sociais.

Cumprer destacar que as ideias do Círculo não são melhores ou piores do que os pressupostos saussurianas, mas apenas enfoques diferentes acerca dos estudos da língua(gem). Porém, o estudo bakhtiniano, que contempla a comunicação, é central, nesta pesquisa, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também valoriza o processo comunicativo no ensino de Língua Portuguesa (LP), “[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação” (BRASIL, 2018, p.61). A ideia de que a língua está a serviço da comunicação discursiva coloca em discussão a noção de signo linguístico.

O Círculo de Bakhtin amplia a noção de signo linguístico saussuriana, constituído por significante e significado em uma relação arbitrária, ao afirmar que o signo é variável e flexível e que a forma linguística se torna relevante para o falante em um contexto de enunciações precisas, o que exige, necessariamente, um contexto ideológico específico. Para o Círculo, o signo é constituído pelo significante, pelo tema (os sentidos) e pela ideologia. Bakhtin não trabalha com o conceito linguístico de significado, mas de sentido, de significação, já que são os sentidos que participam do diálogo (conceito base de todo pensamento bakhtiniano) por responderem a perguntas, enquanto o significado não responde a nada, e por isso, está fora do diálogo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 381) “[c]hamo sentidos às *respostas* a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós”. Os sentidos são elementos fundantes do signo bakhtiniano.

A concepção de signo ideológico é importante para esta pesquisa, visto que a função comunicativa considera que os signos apresentam sentidos ideológicos construídos nas interações sociais. Nesse sentido, a BNCC é aqui entendida como sendo um signo, uma criação ideológica, reflexo das estruturas sociais e históricas. Enquanto documento nacional que embasou a elaboração de currículos, mais do que a proposição de conteúdos a serem trabalhados, a Base valoriza os processos de construção de sentidos, construindo subjetividades, e por esse motivo, se configura como um currículo na perspectiva dos estudos culturais.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p.134), o signo tem significação e tema. A significação é a capacidade de construir significações básicas, próprias dos signos linguísticos e das formas da língua, são “[...] os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”. O tema do signo é o sentido da enunciação completa, que é determinado não só pelas formas linguísticas, mas também pelos aspectos extraverbais da situação (contexto) e pela interpretação do sujeito. O significado contextualizado gera sentidos diferenciados. Nas palavras dos autores (2006, p. 134), “[o] tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado

momento da evolução [...]. A significação é um aparato técnico para a realização do tema”. Estes dois níveis semânticos (significação e tema) estão dialeticamente articulados, não há tema sem significação e nem significação sem tema, uma vez que para estabelecer os sentidos de uma palavra é preciso que haja uma enunciação concreta.

A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é considerar que o tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar, pois apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar, ela é apenas uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). A significação significa de modo básico, como no dicionário. O dicionário online Michaelis⁵², de língua portuguesa, por exemplo, apresenta algumas significações para a palavra “documento”: “escrito ou registro oficial que identifica o portador” (carteira de identidade); “instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta, podendo legalmente instruir ou esclarecer algum processo judicial” (contrato, escritura), e, ainda, registro “escrito ou impresso que fornece informação ou prova”, tais como parâmetros, orientações curriculares, e a BNCC. Mas o tema (sentido) da palavra “documento” é atualizado, no contexto desta pesquisa, para registro escrito que fornece informações sobre o ensino de LP e direciona o trabalho do professor.

No processo comunicativo, além de tema e significação, Bakhtin/ Volochínov (2006, p. 30)” consideram que a palavra se torna signo ideológico na enunciação, por adquirir um acento de valor apreciativo, quando o sujeito a utiliza para nomear algo, “[t]odo signo está sujeito a critérios de avaliação ideológica por isso, todo signo é ideológico”. A palavra está impregnada de intencionalidades, de dizeres e pode ter vários sentidos conforme a ideologia à qual está subordinada. A palavra se torna signo ideológico, porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais (STELLA, 2020). O signo verbal é revestido de sentidos simbólicos e só pode ser apreendido na sua totalidade se considerado dentro do domínio da ideologia, “[t]udo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 29, grifos dos autores). Logo, os sentidos dos signos não são dados *a priori*, como os significados, mas construídos durante o processo de interação. Por outro lado, os signos são elementos constitutivos da ideologia.

Os conceitos de signo ideológico e ideologia são interdependentes na acepção do Círculo de Bakhtin, portanto, é preciso explicar o que é a ideologia para esses pensadores. No

⁵²Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/documento/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

senso comum, o termo ideologia está associado à doutrinas, movimentos religiosos, culturais e políticos. A concepção de ideologia, para o Círculo, é mais abrangente do que a noção de ideologia político-partidária, pois é vista como todos os tipos de valores atribuídos às coisas. Nesse sentido, Volochínov (2013, p.138, grifos do autor) define ideologia como “[...] todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos esquemas ou outras formas sógnicas”. Dessa forma, pode-se entender a ideologia como um conjunto de representações que a sociedade constrói a partir das referências estabelecidas nas interações sociais.

Sendo assim, o conceito de ideologia para os estudiosos do Círculo de Bakhtin combate o pensamento, que vinha sendo defendido pelos cientistas, de então, do campo das Ciências Humanas, que via a ideologia como algo pronto e acabado, que vive apenas na consciência individual do homem ou, ainda, como uma expressão de uma ideia. A ideologia, na perspectiva bakhtiniana, não é algo imanente à realidade concreta do falante, mas dinâmica e mutável como a língua. A ideologia aponta uma visão de mundo, que é formada por valores do cotidiano ou critérios de avaliação ideológica e julgamento sobre quaisquer fatos. Por isso, a ideologia representa uma tomada de posição, marcada por escolhas dos sujeitos sobre o que é bom ou ruim, certo ou errado, justo ou injusto. A enunciação de um signo é sempre a enunciação de índices sociais de valor (FARACO, 2006).

Para o Círculo, o ponto de partida para a constituição da ideologia é a comunicação na vida cotidiana. Ao lado da ideologia oficial ou constituída, que é relativamente dominante, existe a ideologia do cotidiano que constitui a língua,

[c]hamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, **ideologia do cotidiano**, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.121, grifo nosso).

É na ideologia do cotidiano, mais flexível a mudanças, por acontecer a partir das relações sociais do dia a dia, que se formam as ideologias constituídas. Conforme Bakhtin/Volochínov (2006), os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião mantêm uma relação dialética, recíproca, com a ideologia do cotidiano, formando um contexto ideológico completo e único. Isso ocorre, porque os sistemas ideológicos constituídos sistematizam os objetos da ideologia do cotidiano, propondo sua

estabilização e acabamento. Esses objetos sistematizados retornam para a ideologia do cotidiano, onde são sempre analisados e estabelecem vínculos com a consciência dos indivíduos. A ideologia do cotidiano, na visão de Miotello (2010), é aquela que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida.

Esclarecido o que é a ideologia para o Círculo, retomo as explicações sobre algumas questões relacionadas ao signo ideológico que são importantes abordar neste trabalho. O signo ideológico é decodificado pelos sujeitos e pode ser interpretado e produzir diferentes sentidos, a depender da situação de interação, em virtude de uma das suas principais características que é a de refletir e refratar a realidade em transformação, “[u]m signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra”. O signo nunca é apenas uma representação da realidade, algo pronto e acabado, ele sempre refrata a realidade e cria novos sentidos ideológicos. Ao refratar a realidade, o signo “[...] pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.30). Os sentidos dos signos podem ser refratados a cada nova enunciação e ressignificados por grupos distintos, em conformidade com suas experiências de vida. No processo comunicativo, em um primeiro momento, os signos são refratados no interior do indivíduo e seu corpo social, posteriormente, em uso, refletem os valores sociais.

Os índices sociais de valor do signo, por sua vez, podem ser contraditórios, devido aos diferentes posicionamentos ideológicos assumidos pelo sujeito. O signo se torna uma arena de disputa de sentidos. Em uma mesma comunidade semiótica, os signos representam valores díspares para sujeitos diferentes, um enunciado pode ser verdadeiro para uns e falso para outros⁵³. Um sujeito pode não concordar com o valor do outro, se esse não foi refratado em seu interior para ser refletido em seus valores (MENDES POLATO; MENEGASSI, 2017).

Os valores, presentes nos signos ideológicos, são essenciais na construção do enunciado concreto, uma vez que o locutor ao se comunicar não apresenta uma postura passiva frente à linguagem. Além disso, os discursos, produzidos por palavras que são signos sociais ideológicos, participam da comunicação e entram em diálogo na enunciação. O dialogismo entre os enunciados e o discurso, são os conceitos que abordo a seguir.

⁵³ Na contemporaneidade, por exemplo, o avanço das *fake news*, informação falsa, “intencionalmente divulgada para atingir interesses de indivíduos ou grupos (RECUERO; GRUZD, 2019, p. 32)”, devido ao alcance das tecnologias digitais, demarca novas fronteiras em relação ao que é tido como verdade e abre espaço para o debate sobre a qualidade da informação. Nesse sentido, a Base alerta para a necessidade de formação de sujeitos críticos, como discuto no capítulo 4.

2. 2 A comunicação e o processo dialógico dos enunciados e dos discursos

A comunicação, na perspectiva bakhtiniana, ocorre na articulação entre a língua (sistema ideologicamente neutro) e a fala (marcada pela enunciação e pela ideologia). O discurso está impregnado de valores sociais e de forças sociais que atuam na língua e autorizam o que pode e deve ser dito, por essa razão não existe discurso neutro ou individual. Os discursos contextualizados se constroem por meio de enunciados, repletos de outros enunciados que participam no processo de comunicação verbal, em uma orientação dialógica. O ensino da Língua Portuguesa (LP) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) valoriza o diálogo, a comunicação e o discurso.

Na teoria do Círculo de Bakhtin, a palavra diálogo não se restringe a uma conversa face a face entre interlocutores e nem a solução de conflitos. O diálogo é compreendido em sentido amplo, como “[...] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125). A língua, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Por isso, o diálogo é o princípio constitutivo da língua(gem) e de todo discurso. Segundo Fiorin (2008), o dialogismo é um princípio unificador de toda obra do Círculo. Com o intuito de organizar didaticamente a visão de diálogo que se encontra na dispersão das obras, sob vários sentidos, o autor (2008) apresenta três conceitos de dialogismo:

- a) dialogismo constitutivo: modo de funcionamento real da língua(gem), em que os enunciados se constituem a partir de outros enunciados;
- b) dialogismo como maneiras visíveis de mostrar outras vozes no discurso: incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado;
- c) dialogismo como princípio de constituição do sujeito: a subjetividade é constituída à medida que o sujeito participa das relações sociais e interage com o outro.

Nesta tese, por questões metodológicas, e tendo em vista o objetivo da pesquisa que é compreender os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento no ensino de LP e problematizar a visão utilitarista de ensino, o foco desta discussão, sobre o dialogismo, recai no diálogo entre os enunciados, entre os discursos e entre as vozes que compõem esses discursos, embora não exista enunciado sem sujeito enunciador. E o sujeito, por sua vez, é constituído na relação com o outro, na interação discursiva.

A partir dessas considerações, é fundamental explicar, primeiramente, as características do enunciado⁵⁴, pois ele é a materialidade linguística do discurso, a unidade de análise, que possibilita a compreensão do discurso na perspectiva de Bakhtin e do Círculo.

De acordo com Bakhtin (2011, p.274, grifos do autor), o enunciado é a “[...] *real unidade* da comunicação discursiva”, o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados falantes. O pensador russo diferencia o enunciado, das unidades da língua (frase, oração), para mostrar que por si só, essas unidades não estabelecem sentidos. A oração não é um enunciado somente pelo fato de ser constituída por unidades gramaticais. As palavras assumem significações diversas em função do sentido do enunciado efetivamente dito em determinados contextos.

Por essa razão, Bakhtin (2011) defende que a compreensão sobre a natureza das unidades da língua enquanto sistema ocorre de maneira mais produtiva pelo estudo do enunciado. Os enunciados são diferentes das unidades da língua, porque apresentam as seguintes propriedades:

- a) têm sempre um autor (que se posiciona ideologicamente, assumindo determinados valores ao proferir o enunciado) e um destinatário (permite uma resposta);
- b) apresentam sempre uma dimensão verbal (linguística) e uma extraverbal (situação social) que os constituem;
- c) carregam uma entonação expressiva e valorativa da situação de produção ou de seu auditório (universo interior e reflexivo de cada indivíduo).
- d) são sempre eventos únicos e irrepetíveis na comunicação discursiva (um acontecimento).

Paulo Bezerra (2011) esclarece, no prefácio de “Estética da criação verbal”, que, em russo, a palavra *viskázivanie* implica constitutivamente enunciado e enunciação. O termo *viskázivanie* é empregado na obra do Círculo tanto para o ato de produção do discurso oral, quanto para designar o discurso escrito, o discurso da cultura. Então, é a situação de interação que possibilita a irrupção do enunciado. Portanto, Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, para o autor o que existe é o ato de enunciar, o momento da fala, de exprimir, de

⁵⁴ A ideia de enunciado é explicada, rapidamente, neste capítulo, para uma melhor compreensão do que é o dialogismo entre os enunciados. Porém, o conceito de enunciado será retomado, no capítulo 3, nas discussões sobre os gêneros do discurso.

transmitir pensamentos e sentimentos em palavras, “[a] enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN, 1976, p.10). O enunciado concreto nasce e vive no processo de interação verbal entre os participantes da enunciação. Os sentidos do enunciado são determinados pela interação, logo, o enunciado é o produto dessa expressão verbal. A partir dessa perspectiva, entendo o enunciado como um dito concreto e único, irrepetível, que carrega sentidos e valores mobilizados pelo locutor no processo de interação em um momento de enunciação preciso.

Bakhtin (2011) afirma que o enunciado espera sempre uma compreensão responsiva, constrói-se para uma resposta, seja ela de concordância ou refutação. Sendo assim, não existe enunciado isolado, um enunciado proferido comporta-se sempre como uma resposta a um enunciado dito anteriormente e suscita novas respostas, por causa disso, todo enunciado é dialógico, “[...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles” (BAKHTIN, 2011, p.297). Deste modo, não existe enunciado original, apenas o Adão mítico (BAKHTIN, 2002, 2011) o teria proferido, ou seja, tudo que se enuncia, já foi dito por alguém em determinado momento histórico. Os enunciados estão sempre “conversando entre si” na construção dos sentidos, em uma arena de confronto de visões de mundo daqueles que enunciam.

Os enunciados só existem nessa relação dialógica, definida por Bakhtin (2011, p.323) como as “[...] relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Sem as relações de sentido entre os enunciados é impossível existir a enunciação e a interação. Para o autor, não há limites para o contexto dialógico, já que não há a primeira e nem a última palavra. Nem mesmo os sentidos nascidos dos diálogos do passado são estáveis (acabados), pois eles sempre se renovam no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo, em novo contexto, “[n]ão existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2011, p. 410)”. Mesmo os enunciados distantes um do outro, tanto no tempo como no espaço, como é o caso dos enunciados da Base, publicada em 2018, dialoga com enunciados de documentos curriculares (PCN, 1999, 2000, 2002; OCEM, 2006) de 20 anos de existência, ao tratar das concepções de língua(gem), gênero discursivo e

letramento para o ensino de LP⁵⁵. Nessa festa de “renovação” dos 20 anos dos primeiros parâmetros, ganha força na cena enunciativa, do século XXI, o multiletramento digital. Por isso, esses enunciados se constituem como um elo na cadeia da comunicação verbal.

O diálogo, como constituinte da língua(gem), ocorre, também, entre os discursos fundidos em forma de enunciado, uma vez que todo discurso se organiza por meio de vários outros discursos. Em “Problemas da Poética de Dostoiévski”, Bakhtin (1981, p. 157) afirma que o discurso é “[...] a língua enquanto fenômeno integral concreto”, ou seja, a língua(gem) em atividade resultado da interação dialógica entre interlocutores. Analisar o discurso é estudar a palavra viva em disputa de sentidos sociais.

Ao proferir enunciados na situação comunicativa, o sujeito diz discursos, por esse motivo, esses conceitos são interdependentes, “[o] discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). O enunciado é a condição para a existência do discurso. De acordo com Sobral e Giacomeli (2016) não se pode entender o discurso sem a língua, e não se pode entender o discurso, que é o uso da língua, sem levar em conta que a produção do enunciado (do discurso) vai além da língua e cria língua(gem). A produção do enunciado/discurso cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, produz os sentidos do que é dito. Conforme Magri (2020), o discurso não é somente o que é dito, mas também é o conjunto dos diálogos que o originam e os efeitos dialógicos que vão formando novos discursos.

Filio-me à compreensão bakhtiniana de discurso, neste trabalho, porque entendo que, no processo de diálogo, o discurso só existe na forma das enunciações concretas de determinados falantes. O discurso é um enunciado concreto, social, histórico e ideológico constituído por valores sociais e conhecimentos que os sujeitos adquirem ao conviver em sociedade e cuja compreensão se dá na relação dialógica com outro discurso.

Segundo Magri (2020) para se compreender o discurso, na perspectiva do Círculo, é necessário atentar para suas características:

- a) o discurso é marcado por uma historicidade, por uma movimentação no espaço (cronotopo), ele é produzido em determinado momento histórico;
- b) o discurso é um processo inacabado que sempre se abre para novos diálogos;

⁵⁵ O diálogo entre os documentos com excertos comparativos são apresentados na próxima seção em que analiso as concepções de língua(gem) e nos capítulos 3 e 4 em que discuto sobre os gêneros do discurso e as perspectivas do multiletramento digital.

- c) os discursos são o resultado de diferentes vozes;
- d) o discurso apresenta contradições, há forças internas e contrárias que movem sentidos opostos.

O discurso surge em determinado momento histórico, em função disso, o discurso não pode ser pensado fora desta dimensão espaço temporal. Bakhtin (2002) aponta que existe uma interligação fundamental das relações temporais e espaciais, às quais o autor denomina cronotopo. Os discursos, sob esse olhar, são materializados em espaços-tempo e remetem a acontecimentos discursivos, temporalidades históricas que se constituem na dialogia entre sujeito, língua(gem) e história (RIBEIRO, 2018).

O discurso é um processo incompleto, todo discurso é orientado para uma resposta, e é influenciado pela resposta do discurso futuro, a orientação dialógica é um fenômeno próprio a todo o discurso. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, entretanto, que foi solicitado a nascer e que já era esperado (BAKHTIN, 2002). Dessa forma, não existe discurso homogêneo e ao estudar um discurso pode-se observar outros enunciados, pertencentes a outros discursos e que produzem outros sentidos. Segundo Magri (2020), os diálogos implícitos e explícitos nos discursos refletem e refratam a conexão entre os enunciados, entre discursos e a realidade do falante. Sendo assim, o discurso traduz e modifica uma realidade e pode romper e provocar transformações.

Em todos os seus caminhos até o objeto, o discurso se encontra com o discurso de outrem e participa, com ele, de uma interação viva e tensa. O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto (BAKHTIN, 2002). Portanto, todo discurso é, inevitavelmente, atravessado pelo discurso alheio, porque traz algo do discurso de outrem, ao passo que é realizado para outros. Nas palavras de Volochínov (2017, p. 249, grifos do autor), “[...] o discurso alheio é *o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também *o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*”. O discurso de outrem é concebido como um enunciado de outro sujeito, em princípio completamente autônomo, acabado do ponto de vista da construção.

O discurso dos seres humanos está carregado do discurso do outro, pois a comunicação ocorre graças à palavra semi-alheia, que só se torna própria quando o falante a povoa com sua intenção e a domina por meio do discurso (BAKHTIN, 2002). No processo comunicativo, o discurso alheio é transferido para o contexto autoral e mantém seu conteúdo objetivo, mas é

recriado e reinterpretado. Por conseguinte, o discurso de outrem sofre modificações e não é mais o mesmo discurso, porém, o discurso alheio ainda pode ser reconhecido (VOLOCHÍNOV, 2017).

Além disso, o discurso é resultado de uma trama de diferentes vozes que se enfrentam em inesgotáveis negociações de sentidos. Na relação criadora com a língua, conforme Bakhtin (2011) não existem palavras sem voz, ou palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes distantes, anônimas, quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. Tudo o que o “eu” diz não parte apenas dele mesmo, mas recupera vozes dos “outros”. O fenômeno em que aparecem muitas vozes em um evento comunicativo é denominado por Bakhtin (1981) de polifonia, uma multiplicidade de vozes equipolentes, as quais interagem entre si em igualdade de posição e expressam diferentes visões acerca de um mesmo assunto. Nesse sentido, Fiorin (2008) explica que nenhuma voz social se impõe como última e definitiva palavra.

Vale ressaltar que, o dialogismo não deve ser confundido com polifonia, aquele é o princípio dialógico constitutivo da língua(gem) e a polifonia se caracteriza por vozes polêmicas em um discurso (RECHDAN, 2003). Todavia, é pela perspectiva do dialogismo que devem ser entendidos os fios ideológicos, as visões de mundo, formadas por valores do cotidiano, que tecem as vozes do discurso.

Assim, um discurso é sempre composto por mais de uma voz, o falante recebe a palavra da voz de outro, que está repleta de voz de outros. No contexto do locutor, a palavra deriva de outro contexto e está carregada de interpretações de outros. Os discursos dos sujeitos estão repletos de palavras do outro, com algumas delas eles fundem a sua voz, com outras reforçam as suas próprias palavras e por último revestem as palavras com suas próprias avaliações. A maneira pela qual o homem constrói seu discurso é determinada pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela. As palavras do outro, introduzidas na nossa fala são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e avaliação, isto é, tornam-se bivocais (BAKHTIN, 1981).

O discurso deve ser compreendido como uma arena, um espaço de luta entre as vozes sociais e, por isso, apresenta contradições “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 67). As palavras constituem sentidos quando são tecidas em discursos, que apresentam sempre uma contraposição valorativa, pois diferentes valores sociais estão registrados nos discursos.

Na arena discursiva, as vozes em disputa são reguladas por duas forças antagônicas: centrípetas e centrífugas, que atuam, uma em função da outra, nos discursos, de dentro para fora e de fora para dentro, que incidem sempre em conflitos e tensões e exigem uma resposta. Bakhtin (2002, p. 82) afirma que existem duas forças atuando dialogicamente na língua, “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2002, p. 82). No jogo linguístico, as forças centrípetas, que têm a função de normatizar, estabilizar e conservar a tradição, são atravessadas por enunciados (forças centrífugas) que buscam afastar-se das vozes dominantes, e isso gera um movimento de desestabilização, abertura e a ressignificação dos sentidos (HOLANDA; FERNANDES, 2017).

Qualquer discurso é influenciado pelas forças centrípetas e centrífugas (SANTOS; FREITAS, 2017). Não se diz o que se quer, quando se quer e onde se quer, os conceitos de forças centrípetas e centrífugas, bakhtinianos, assinalam para a existência de jogos de poder entre as vozes que circulam numa formação social (FIORIN, 2008). As múltiplas vozes entram em embate, nas interações de linguagem, e estabelecem as relações sociais de poder e as tomadas de posição dos sujeitos nos discursos.

Nesse sentido, foi possível observar, no capítulo 1, uma pluralidade de vozes que colaboraram para o processo de elaboração da BNCC. As vozes das entidades privadas e públicas, professores e da sociedade em geral (já que foi aberta uma consulta pública no site da Base), bem como da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) e dos demais documentos oficiais (PCNEM, PCN+, OCEM), entraram em embate na enunciação e participaram do processo dialógico de constituição dos discursos presentes no texto da Base. De tal modo, pode-se notar que nos discursos presentes na BNCC/EM e nos demais documentos oficiais sobre o ensino de LP coexistem forças centralizadoras e descentralizadoras, que constituem verdades sobre os conhecimentos a serem ensinados nas escolas brasileiras.

Na próxima seção, analiso a concepção de língua(gem) presente na Base e mostro as relações dialógicas entre os discursos.

2.3 Concepções de língua(gem) na BNCC/EM: perspectivas para o ensino de LP

O enunciado de que “a linguagem nos constitui enquanto sujeito” (BENVENISTE, 1995) tem sido bem recorrente em documentos (BRASIL, 1998, 2000, 2002, 2006) que versam sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) e nos cursos de formação de professores de LP. A

ação de ensino do professor é marcada por um posicionamento ideológico, no sentido bakhtiniano, e por uma concepção de língua(gem) (GERALDI, 1997). Por isso, é importante refletirmos sobre a concepção de língua(gem) presente na BNCC, documento oficial, situado histórica e ideologicamente, que orientou a construção dos currículos de LP e, conseqüentemente, o trabalho do educador em sala de aula. Antes disso, é fundamental resgatar alguns posicionamentos teóricos para embasar a discussão. Segundo Travaglia (2006), o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de língua(gem) é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.

Os estudos de Saussure (2006) sobre a língua, como já mencionado, contribuíram para o surgimento de várias correntes teóricas e para que se pensassem em concepções de língua(gem) no contexto educacional. As concepções de língua(gem) apresentam um caráter dinâmico e se alteram ao longo do tempo, com as transformações sociais e a pesquisas científicas. Tradicionalmente, conforme Travaglia (2006) e Geraldi (2002) há três concepções de língua(gem) mais conhecidas e difundidas no ensino de LP no Brasil: língua(gem) como expressão do pensamento, língua(gem) como instrumento de comunicação e língua(gem) como forma de interação.

Na concepção de língua(gem) como expressão de pensamento, há a ideia de que a fala das pessoas é reflexo do que está em suas mentes. O texto, por exemplo, é visto como produto (lógico) do pensamento (representação mental) do autor, competindo ao leitor/ouvinte “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo um papel passivo (KOCH, 2002). Essa perspectiva se alinha à concepção inatista da língua (GERALDI, 2002) e ao subjetivismo idealista, pois a língua(gem) é concebida como um sistema de normas a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, sem interferência do social, sendo, portanto, considerada individual, monológica e consciente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

O ensino da língua, na escola, privilegia os aspectos normativos, já que o objetivo é que os estudantes aprendam a organizar e a exteriorizar o pensamento em conformidade com as normas linguísticas, o que pressupõe estudar a língua para aprender a falar e escrever “bem” (TRAVAGLIA, 2006). Dessa forma, para a aprendizagem da língua oral e escrita, ensina-se a norma padrão, a única valorizada, com o uso de exercícios para a interiorização das normas linguísticas. Aos estudantes competem assimilar passivamente as prescrições com a resolução de exercícios. Essa concepção que abarca o trabalho em LP com a gramática normativa e tradicional permaneceu por um longo período na educação brasileira, como sendo o único

caminho de trabalho possível. Porém, esse tipo de ensino foi sendo questionado, devido às novas necessidades comunicativas, o que possibilitou o surgimento de novas concepções.

Na segunda concepção de língua(gem), instrumento de comunicação, a língua é vista como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir informações de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2006), independente do contexto situacional. Essa concepção preocupa-se com elementos da comunicação e de acordo com Geraldi (2002) está ligada à *Teoria da Comunicação* (JAKOBSON, 1969). Para que a comunicação ocorra é preciso que haja uma decodificação, o falante (emissor) tem em sua mente uma mensagem a transferir a um ouvinte (receptor), por meio de um código (língua) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações) (TRAVAGLIA, 2006).

A ruptura no ensino, marcadamente, gramatical em sala de aula ocorreu a partir da corrente funcionalista, com Jakobson (1969), que concebeu destaque ao ato de comunicação verbal (ALVES; XAVIER, 2018). Entretanto, nessa visão, ainda, se limita ao estudo do funcionamento interno da língua, com a prática e a repetição de exercícios sem interlocução ou questionamentos. Não há preocupação em formar leitores ativos e reflexivos, por exemplo, apenas leitores capazes de decodificar e extrair informações do texto. O sujeito continuou a ser visto passivamente, situado no ato de receber uma mensagem e não de agir com/sobre ela. Essa concepção formal não contempla a interferência do outro no discurso manifestado na língua e não se considera os aspectos do uso enquanto tal (NOGUEIRA, 2016).

Vale lembrar, que a concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação foi oficializada na LDBEN de 1971, pois já vinha sendo utilizada nas escolas desde de 1964, na época da ditadura militar, com a mudança da nomenclatura da disciplina de “Língua Portuguesa” para “Comunicação e Expressão” (SOARES, 1996) e orientou as práticas pedagógicas dos professores até a década de 1990, mesmo com a conquista da classe popular ao seu direito à escolarização e a discussão sobre as variedades linguísticas, como explicado no capítulo 1.

Com as críticas ao ensino de LP até a década de 1980, passou-se a repensar os conteúdos das aulas de LP, com o intuito de encontrar novas alternativas para o ensino e foi nesse contexto que a concepção de língua(gem) como forma de interação ganhou espaço. Esse momento representou, segundo Rojo e Cordeiro (2004), uma virada discursiva ou enunciativa que provocou mudança de perspectiva perante o ensino de leitura e produção de texto.

Geraldi (2002) e Travaglia (2006), com base nos pressupostos bakhtinianos, são defensores da terceira concepção de língua(gem) que vê a língua como processo de interação entre os indivíduos em um contexto comunicativo, “[a] linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2006, p.23)”. A produção dos sentidos não se reduz somente a exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, visto que o sujeito aprende a refletir sobre a linguagem e a usá-la adequadamente ao interagir em determinada situação. É a partir dessa concepção que se consideram as influências dos elementos extraverbais (contextos sócio-histórico e ideológico) na construção dos significados na comunicação. Além disso, a atenção se volta, também, ao falante e às questões sociais que estão imbricadas no fenômeno da língua(gem) (ALVES; XAVIER, 2018), já que os falantes são vistos como sujeitos que ocupam lugares sociais e falam.

A concepção de língua(gem) enquanto interação está ligada à gramática internalizada, construída nas situações de interações sociais cotidianas do falante. Travaglia (2006, p.29) elucida que “[n]essa concepção de gramática não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação comunicativa, por não haver entendimento das normas sociais de uso da língua [...]”. Nesse sentido, todas as variantes linguísticas, e não somente a padrão, devem ser objetos de estudo.

Os estudos sobre a língua(gem) como interação emergiram a partir dos anos de 1980 e tem como precursoras as ideias do Círculo de Bakhtin, como foi discutido no início deste capítulo. Por isso, não me delongo nas explicações teóricas e passo, a seguir, à parte de análise sobre a concepção de língua(gem) presente na Base, tendo em vista, que essa concepção embasa os discursos sobre o ensino de LP por meio dos gêneros, no trabalho com o multiletramento digital.

De uma maneira geral, pode-se observar que a concepção de língua(gem) como interação, assumida nos PCN (1998, 2000), é predominante na BNCC a partir da análise das competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio que apresentam uma concepção de linguagem como interação⁵⁶.

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, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) 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.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, 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.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em BRASIL (2018).

A BNCC/EM contempla a proposta interacionista ao considerar a ação do sujeito, o protagonismo, para a transformação social, como é possível visualizar nas competências. Essa ação do sujeito pressupõe relações dialógicas, já que esse está em constante interação na comunicação social, “[d]ialogismo e interação estão intimamente ligados, porque as pessoas estão em permanente interação” (SOBRAL, 2019). Nas competências 1, 2 e 3 espera-se, respectivamente, que os sujeitos compreendam o funcionamento das linguagens e as mobilize, no processo comunicativo, para interpretar e produzir discursos em 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 (BRASIL, 2018, p.490)”; atuem socialmente com base em princípios e valores democráticos e exercitem o diálogo; utilizem diferentes linguagens para exercer com autonomia e colaboração o protagonismo. Essas

⁵⁶ Não apresentei as competências 5 e a 6, por serem destinadas, respectivamente, ao ensino de Educação Física e Artes.

competências preveem o desenvolvimento de um sujeito dialógico que constrói conhecimento, se expressa e atua de forma ativa por meio da linguagem, inclusive a digital como prevê a competência 7⁵⁷. Esse discurso dialoga com a perspectiva dialógica da língua(gem) de que os sujeitos se constituem na interação verbal ao se posicionar ideologicamente no mundo e com os documentos anteriores, “[...] é na interação [...] que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem [...]” (BRASIL, 2006, p.24).

Além disso, na competência 4 espera-se que os estudantes compreendam as línguas como “[...] fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias [...]” (BRASIL, 2018, p.490)”. Observa-se com esse enunciado uma proposição de ensino interacionista que vai além do conhecimento gramatical da língua (concepção de língua(gem) como expressão do pensamento) e valoriza a reflexão do estudante sobre o uso da língua no mundo do qual ele participa. Esse olhar engloba uma percepção do estudante de que a língua é social, cultural, histórica, e, por isso, varia ao longo do tempo. Dessa forma, é preciso que haja a compreensão do estudante de que todas as variantes linguísticas precisam ser estudadas e não apenas a norma padrão, o que pressupõe, ainda, a necessidade de aprender a respeitar os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos.

A competência 4 também trata da importância da compreensão da utilização da LP de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos. Nesta concepção de língua(gem) interacionista não existe “erro”, mas uso inadequado da língua, de acordo com a situação de comunicação (TRAVAGLIA, 2006). Portanto, é imprescindível que os estudantes internalizem que todas as formas de uso da língua são necessárias e importantes. O falante constrói sua maneira de falar dependendo da situação em que se encontra com o ouvinte e reelabora seu dizer, a partir da atitude responsiva do ouvinte (BAKHTIN, 2011).

O componente LP da Base assume uma concepção de língua(gem) como interação, com uma abordagem enunciativo – discursiva, “[a]ssume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]” (BRASIL, 2018, p. 67), para os quais a linguagem é “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua

⁵⁷ Esta competência é mais bem explorada no capítulo 4 com as discussões sobre o letramento digital.

história” (BRASIL, 1998a, p. 20). O trabalho em LP em uma perspectiva enunciativo-discursiva valoriza as práticas de leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica dentro de contextos situados e diversos para o desenvolvimento das práticas de uso da língua(gem) e reflexões sobre esses usos a partir dos gêneros discursivos.

Embora na etapa do EM esteja clara a predominância da concepção de língua(gem) como interação e a ênfase no dialogismo represente um avanço para se compreender o ensino de LP, em outros enunciados do documento, há resquícios das concepções de língua(gem) como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, como se pode observar na quarta competência proposta para a EB:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Na citação acima, há uma valorização de uma diversidade de linguagens para a produção de sentido. Considera-se que esses sentidos são produzidos em diversos contextos e que precisam ser entendidos para que ocorra a comunicação, a interação, porém, os termos “expressar” e “partilhar”, remetem às concepções de língua(gem), como expressão do pensamento e instrumento de comunicação, pois o que parece estar em destaque é capacidade de exteriorização das informações. Assim, o objetivo da competência seria induzir os indivíduos a compreensão de mensagens compartilhadas entre eles. Portanto, nessa competência não há predominância da concepção de língua(gem) como uma capacidade de interação entre sujeitos, situados em um contexto sócio-histórico e ideológico, que ocupam lugares sociais e falam. Em uma perspectiva interacionista, a língua(gem) não somente significa e expressa a realidade, mas a constrói nos contextos interacionais.

O discurso sobre as concepções de língua(gem) na Base é marcado por uma historicidade e é resultado de uma movimentação no cronotopo, oriunda de diferentes vozes representativas de pesquisas sobre a língua(gem) desde a década de 1980. Esse discurso apresenta contradições, isso ocorre, porque segundo Bakhtin (2002), há duas forças opostas atuando sobre a língua e movendo os sentidos, as de centralização, o documento apresenta resquícios de concepções de língua(gem) tradicionais e as de dispersão, uma vez que há uma movimentação em direção a uma concepção de língua(gem) dialógica que propõe o trabalho com os multiletramentos e a cultura digital. A Base, um enunciado, é o terreno onde as forças centrípetas (que atuam para a normatização e a homogeneização da língua) e as forças

centrífugas (que operam no sentido de tornar a língua heterogênea) dialogam, “[...] cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras)” (BAKHTIN, 2002, p.82). O discurso de outrem está sempre marcado na língua(gem) de outrem.

Ao abordar o ensino-aprendizagem de LP, na perspectiva interacionista e dialógica, os enunciados da Base dialogam com enunciados de documentos anteriores (PCNEM, PCN+, OCEM) e apresentam uma contrapalavra em relação às pesquisas na área de linguagem, que leva em conta as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Dessa forma, há, no documento em estudo, uma grande ênfase em um trabalho em LP voltado para os multiletramentos, com foco nas diversas mídias e semioses e nos gêneros multimodais e digitais, como discuto nos próximos capítulos.

As novas práticas de linguagem, com suas novas formas de produção, interação e compartilhamento de informações, “[n]ão só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar” (BRASIL, 2018, p. 68), incentivam o diálogo por meio dos textos produzidos, “[d]epois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas [...] podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto [...]” (BRASIL, 2018, p. 68). Essa abordagem interacionista e dialógica de língua(gem) pressupõe estudantes ativos no processo da comunicação e aponta para um currículo utilitário-utilitarista (LENOIR, 2016), devido à valorização da aprendizagem de conhecimentos úteis para a comunicação e para inserção dos jovens no mercado de trabalho. As necessidades que abarcam o desenvolvimento dos estudantes devem atender os anseios neoliberais do novo cenário mundial.

Os resquícios das concepções de língua(gem) como expressão do pensamento e instrumento de comunicação na BNCC/EM sugerem um tipo de currículo utilitarista (LENOIR, 2016), voltado para a questão econômica, que vem sendo discutido e debatido desde a década de 1970.

No próximo capítulo, apresento uma discussão teórica sobre os gêneros e, posteriormente, reflito sobre a concepção de gênero na BNCC/EM.

CAPÍTULO 3
RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE OS GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PRESENTES NA BNCC/EM

“[...] a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social”
(MEDVIÉDEV, 2012, p.200).

O gênero se realiza no processo de interação verbal. A parte prática do dialogismo é o gênero (SOBRAL, 2019), haja vista que os sujeitos se comunicam, em relações dialógicas, que os definem enquanto seres humanos, por meio de algum gênero.

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir as concepções de gênero presentes na Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Médio (BNCC/EM), bem como apontar os gêneros mais valorizados pelo documento, que contribuem para o questionamento sobre uma visão utilitarista.

Inicialmente, analiso o referencial teórico com foco na teoria dialógica. Em seguida, discuto a concepção de gênero que permeia a Base, na área de linguagens e no componente Língua Portuguesa (LP), na etapa do Ensino Médio (EM). E, por último, apresento uma discussão sobre os gêneros mais valorizados pelo documento no ensino da LP.

3.1 Os gêneros textuais/discursivos no processo comunicativo e o ensino de LP

Desde a década de 1980, no Brasil, os gêneros vêm sendo considerados como práticas sociais de uso da língua(gem) e, por isso, têm sido estudados nos mais variados domínios do saber. No campo da Linguística Aplicada, há muitas linhas teóricas que estudam os gênero, como por exemplo, os percursos teórico-metodológicos sociossemióticos; sociorretóricos interacionista sociodiscursivos; semiodiscursivos; linguístico-textuais de base sociocognitiva; antropológicos e dialógicos (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

Nesse contexto, os termos gênero discursivo e gênero textual representam diferentes abordagens teóricas, sendo o primeiro ligado aos estudos de Bakhtin sobre a língua(gem) a partir de um enfoque discursivo e interacionista (enunciado como discurso produto da interação social), e o segundo, ligado ao projeto do interacionismo sócio-discursivo (retomada da teoria de Bakhtin) de Bronckart, que elege o texto como objeto de análise e usa o termo gênero de texto. Marcuschi (2008) explica que na perspectiva textual a tendência é ver o texto no plano

das formas linguísticas e de sua organização, já na discursiva, o discurso é o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. Marcuschi (2008) considera as duas maneiras de focar a produção linguística em funcionamento complementares e afirma que a distinção entre a noção de gênero textual e gênero discursivo não é tão relevante, já que o consenso entre as duas perspectivas é que, no processo comunicativo, o sujeito recorre aos gêneros, que se manifestam em determinado contexto social. Portanto, a distinção teórica só deve ser feita nos momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Neste trabalho, abordo a concepção dialógica bakhtiniana (gêneros do discurso), em diálogo com os estudos com base bakhtiniana realizados, no Brasil, por Marcuschi (2008) sobre gêneros textuais, haja vista que o gênero mobiliza discurso e o discurso mobiliza o texto, que é a materialidade com a qual o professor de Língua Portuguesa (LP) trabalha. A teoria dialógica sugere que o estudo da língua extrapole a análise da materialidade linguística e aborde também aspectos discursivos que constituem os enunciados.

É importante esclarecer que não há um consenso em relação à terminologia textual/discursivo entre os documentos oficiais para o ensino de LP e essa foi uma das críticas que os PCN (1998a, 2000) receberam dos pesquisadores da língua(gem). Concordo com Marcuschi (2005, p. 22) que as duas perspectivas são complementares, pois a análise dos gêneros engloba uma análise do texto (aspecto composicional) e do discurso (aspecto temático), “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.” Adoto, neste trabalho, o termo gênero textual / discursivo porque os gêneros são dispositivos enunciativos, com os quais os falantes enunciam, que envolvem elementos textuais.

A reflexão sobre o conceito de gêneros iniciou-se, na Grécia Antiga, com Platão e Aristóteles, que pensando, respectivamente, sobre a Poética (gêneros literários) e a Retórica (gêneros da oratória pública) começaram a distinguir e tipificar os gêneros. Porém, os domínios da arte poética e da vida cidadã foram tratados, por séculos, em separado, até o início do século XX (ROJO; BARBOSA, 2015). Posteriormente, Bakhtin e o Círculo observaram que no processo comunicativo havia uma infinidade de gêneros, não somente os literários, e que era necessário, um exame não apenas da Poética e da Retórica, mas das práticas prosaicas que diferentes usos da língua(gem) fazem do discurso (MACHADO, 2005). Assim, o conceito de gênero do discurso, como os demais, foi sendo construído ao longo dos trabalhos do Círculo

como resposta a outras tendências dos estudos da língua(gem) (BRAIT; PISTORI, 2012), como por exemplo o formalismo russo.

Nos estudos bakhtinianos, a noção de gênero está ligada ao conceito de enunciado, que serve para propagar, por intermédio da linguagem, um sentido, uma apreciação acerca do mundo e dos outros ditos. A comunicação ocorre na interação mediante o uso de tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais Bakhtin (2011) denomina gêneros do discurso, “[n]ós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos [...] uma determinada construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Os gêneros instituem uma interface da língua(gem) com a vida social, porque os sujeitos aprendem a falar, a escrever utilizando os enunciados (gêneros). Para Medviédev (2012, p.193), o estudo sobre a língua, deve partir do gênero, já que esse “[...] é uma forma típica do [...] todo do enunciado”. Nesse sentido, o gênero dá forma a uma enunciação cotidiana, a um tema, a um discurso e a uma ideologia.

Segundo Bakhtin (2011), os gêneros são constituídos por três elementos intimamente ligados, tema, estilo e estrutura composicional, que dialogam entre si e com a esfera em que atuam. O tema é o conteúdo temático, caracterizado pelo sentido discursivo com base na apreciação de valor do locutor. O tema, como discutido anteriormente, é o elemento mais importante do enunciado, haja vista que o objetivo do texto é difundir sentido(s). Todo enunciado e também em qualquer campo de comunicação discursiva é individual e, por esse motivo, pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (BAKHTIN, 2011). O estilo são as construções verbais marcadas por escolhas linguísticas específicas do falante, que revelam posições sociais, históricas e ideológicas. Além do estilo individual, para o autor (2011) pode haver um estilo do gênero vinculado a uma esfera específica. Alguns documentos oficiais como, por exemplo, as petições, certidões, regulamentos, requerem uma forma padronizada e apresentam condições menos favoráveis para refletir a individualidade da língua. A estrutura composicional é o formato relativamente estável do gênero no meio social. Essas características dos gêneros permitem que sejam reconhecidos pelos falantes ao comunicarem-se.

Os sentidos discursivos de um texto (tema), seus valores (ideológicos) discursivos são compreendidos a partir das escolhas linguísticas (estilo) realizadas pelo falante em determinada forma textual (estrutura composicional) de gênero. Por isso, Bakhtin (2011) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, por conservarem marcas padronizadas de estilo e da estrutura composicional, mas variarem conforme as circunstâncias sociais e

históricas dos estilos de língua(gem) e do projeto de dizer do sujeito, uma vez que suas formas são mais maleáveis que as formas da língua, mais dependentes das normas. Nas formas da língua está o estilo e o composicional. Na Base, enquanto gênero 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 (SOUSA, 2021).

Bakhtin (2011) afirma que o falante possui uma vontade discursiva de dizer e é de acordo com suas necessidades comunicativas que ele escolhe enunciados concretos, orais e escritos, formas composicionais para se comunicar,

[a] vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifo do autor).

O falante não é totalmente livre na sua “vontade discursiva”, pois sua escolha é marcada por formas típicas de enunciados com características comuns, que os determinam e lhes dão acabamento, concretizando a comunicação humana. A seleção composicional dos gêneros no processo comunicativo é caracterizada pelas relações entre os parceiros da comunicação, pelas necessidades de abordar uma temática e pela especificidade de um dado campo da comunicação. Para Bakhtin (2011), uma dada função, seja ela cotidiana, técnica ou científica, reunida às condições de comunicação discursiva de cada campo da comunicação produzem e/ou modificam determinados gêneros,

em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicitária, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 266).

O funcionamento, a finalidade e as especificidades da esfera/campo, em seu tempo e lugar histórico determinam as características do gênero discursivo. O contexto extraverbal da esfera/campo estabelece relações dialógicas com os temas que podem ser abordados, o estilo e

o formato composicional que o gênero assume. Além disso, as esferas definem os prováveis participantes da enunciação, suas possibilidades de relações sociais e um leque de conteúdos temáticos possíveis no funcionamento das esferas, já que não se fala sobre qualquer coisa em qualquer lugar (BRAIT, 2013). Todavia, a enunciação não é determinada mecanicamente pelo funcionamento social das esferas, pois o que define a significação e o tema do gênero é a apreciação de valor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) que os interlocutores realizam sobre o mundo.

As esferas/ campo da atividade humana não são entendidas por Bakhtin de maneira estática ou estanque. Não são estáticas, haja vista que variam em conformidade com as mudanças históricas, sociais e culturais. E não são estanques, porque estão estreitamente relacionadas, interfluenciam-se e, muitas vezes, funcionam de maneira imbricada ou híbrida. (ROJO; BARBOSA, 2015). Os gêneros são elementos culturais, que não são criados pelo falante, mas lhes dado historicamente vão evoluindo, ao lado da língua, à medida que são ressignificados na história, em consonância com as necessidades discursivas e as condições sócio ideológicas de uma época.

Ao passo que determinado campo se modifica surgem novos gêneros, “[...] um novo gênero constitui-se a partir dos gêneros existentes; em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 206). Isso faz com que a possibilidade de uso dos gêneros na comunicação seja muito rica e variada, porquanto em cada campo da atividade humana é “[...] integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Os gêneros se organizam em função das necessidades culturais e apresentam-se como respostas às formações em curso. Machado (2005) afirma que o gênero, como manifestação da cultura, é um dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Diante disso, o gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço temporal (cronotopo), uma vez que todas as formas de representação que nele estão imbricadas são orientadas pelo espaço-tempo. Os gêneros se formam a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes, por isso são tão antigos quanto as organizações sociais.

Inicialmente, conforme Marcuschi (2005), os povos de cultura, essencialmente, oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros, que se multiplicaram após a invenção da escrita por volta do século VII A.C. O florescimento da cultura impressa no século XV e a industrialização no século XVIII contribuíram para uma grande ampliação no surgimento de novos gêneros. O Círculo de Bakhtin privilegiou, em sua reflexão e teorização, como era

próprio de seu tempo, o texto escrito, impresso, literário (ROJO, 2013). À medida que as sociedades se transformam, alguns dos gêneros desaparecem, migram para dentro de outros e modificam-se, tanto dentro da esfera em que foram gerados como daquela que os adotou, nas palavras de Bakhtin (1981, p. 109), “[o] gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário”. Na era do impresso, a palavra texto era utilizada, principalmente, para se referir aos textos escritos, impressos ou não. Na mídia impressa, só se podia dispor de imagem estática (fotos e ilustrações) e de escrita. No final do século XX, o aparecimento das TDIC e a intensidade do uso da internet e suas interferências nas atividades comunicativas diárias possibilitaram, no início do séc. XXI, novas formas de comunicação tanto na oralidade como na escrita e o surgimento de novos gêneros multimodais impressos e digitais.

Na mídia digital, todas as modalidades e semioses podem participar da composição dos textos. Na contemporaneidade, segundo Rojo (2013) a palavra texto se estendeu aos enunciados híbridos de “novo” tipo em que a escrita e a fala se combinam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas). As esferas utilizam diferentes mídias (impressa, televisiva, digital) para circulação de seus discursos e elegem diversos recursos semióticos visando a atingir suas finalidades, o que provoca mudanças nos gêneros.

Dessa forma, os gêneros que vêm adquirindo novas configurações textuais, sendo constituídos por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual) são chamados de gêneros multissemióticos ou multimodais, “[...] aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108). O texto multimodal materializa tanto os gêneros impressos quanto os gêneros digitais que se apresentam em uma combinação de recursos semióticos. Sobre tal conceituação, pode-se mencionar a título de exemplificação: a charge e o anúncio publicitário, gêneros muito utilizados no dia a dia e valorizados pela BNCC/EM no campo jornalístico midiático. Diferentes códigos semióticos (escrita e imagem), indissociáveis para a produção de sentido, entram na composição destes gêneros multimodais, que têm como função sociocomunicativa alertar a população acerca de problemas sociais de maneira a mostrar a importância da ação e da colaboração dos leitores (TIRABOSCHI; FIGUEIREDO; ARAÚJO, 2020).

Os gêneros textuais digitais são aqueles que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais, como, por exemplo, o e-mail, o blog, os perfis de rede social, as conversas virtuais (MARCUSCHI, 2010). Esses gêneros são relativamente variados, mas a

maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Isso ocorre porque, conforme Bakhtin (1981, p. 237-238), “[a]o nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz do que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes”. O gênero emergente traz novas significações ao processo comunicativo. Para Marcuschi (2010) três aspectos tornam a análise desses gêneros relevante: o franco desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado; suas peculiaridades formais e funcionais; a possibilidade de repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Assim, na atualidade, no processo de ensino aprendizagem da LP, no que diz respeito aos aspectos de leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, além de analisar os elementos indissociáveis do gênero: efeitos de sentido (tema), composição e estilo, deve-se levar em conta, para a construção dos sentidos, a multimodalidade e a hipermídia nos textos digitais (ROJO; BARBOSA, 2015).

Os conceitos de gênero do discurso e esfera/campo são caros a esta pesquisa, já que a Base é um documento normativo e enquanto tal um gênero textual/discursivo, (enunciado) constituído pelas esferas sociais: política (contexto de produção); acadêmica (de onde são extraídos os conceitos mobilizados no texto) e escolar (há uma orientação sobre o ensino de LP para os professores). Ao mesmo tempo, o gênero documento curricular, etapa do EM, valoriza o trabalho com os gêneros textuais/discursivos orais, escritos, multissemióticos e digitais, “[...] é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486). Isso se deve, provavelmente, a novas necessidades comunicativas, dos séculos XX e XXI, marcadas pelas transformações sociais e pelo uso das novas tecnologias e da internet, bem como as novas demandas do mercado de trabalho.

Na próxima seção, discuto a concepção de gênero subjacente na Base e faço uma discussão sobre os gêneros mais valorizados.

3.2 Os gêneros textuais/discursivos e a valorização das práticas contemporâneas de linguagem na BNCC/EM

Os gêneros do discurso são formas de enunciar valores de uma cultura e se manifestam, concretamente, em formato de textos (verbais ou não). Durante a interação, oral ou escrita, os sujeitos utilizam determinados gêneros discursivos para atender às suas necessidades de

comunicação, “[o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Os gêneros existentes, na contemporaneidade, são numerosos e novos podem nascer a qualquer momento para atender novas necessidades comunicativas. Isso porque “[o]s textos de forma geral são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber o conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374). Esses textos não trazem sentidos fechados dentro de si, mas constroem os sentidos por meio da relação com o mundo exterior, extraverbal. Os gêneros textuais/discursivos são muito importantes para o ensino de LP, pois colaboram para o desenvolvimento da língua(gem), da ampliação da competência leitora, da capacidade de produção textual e do conhecimento gramatical da língua.

A Base (2018) retoma os discursos presentes nos documentos anteriores (PCN, PCN+, OCEM) sobre a centralidade do texto como unidade de trabalho, “[t]odo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998a, p. 21) e assume uma perspectiva enunciativo-discursiva, para o trabalho com a LP, com o enunciado como unidade de abordagem. Essa perspectiva aglutina a dimensão enunciativa ao tomar a enunciação como processo de base para a produção de sentido e a dimensão discursiva, ao considerar o enunciado como um discurso valorativo. Conforme Sobral (2019) todos os aspectos linguísticos e textuais podem e devem ser tratados do ponto de vista enunciativo-discursivo. Porém, geralmente, o gênero tem sido trabalhado apenas do ponto de vista do texto, sem exploração dos aspectos discursivos.

Assim, a Base propõe o ensino de LP, em sala de aula, a partir do texto do ponto de vista da enunciação, não como uma sequência de frases para serem decodificadas pelo falante, mas como um enunciado, um espaço ideológico em que se produz sentidos na leitura e na escrita. Esse fato é um avanço em relação aos PCN (1998, 2000) que trazem três definições de gênero não integradas (textual, retórica e interacionista) e não distinguem unidade de trabalho de unidade de abordagem (SOBRAL, 2022).

Apesar disso, os discursos, como arena de lutas, estão sempre em tensão (BAKHTIN, 2002), pois concentram sempre, minimamente, dois pontos de vista distintos e, às vezes conflitantes, sobre o mesmo objeto (VOLOCHÍNOV, 2017) e pode-se observar isso, na BNCC/EM, em relação ao uso dos termos gêneros textuais, ao lado de gêneros discursivos. Embora a Base não defina o que são gêneros, essa palavra aparece em todo o texto, na introdução do componente LP é utilizado o termo textual/discursivo, “[a]o chegar ao Ensino

Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos *gêneros textuais/discursivos* [...]” (BRASIL, 2018, p.498, grifo meu). Em outros momentos, esses termos são usados ora como gênero textual, como por exemplo na habilidade (EM13LP30) do campo de estudos e pesquisas, “[r]ealizar pesquisas de diferentes tipos [...] como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas” (BRASIL, 2018, p.517, grifo meu), ora como gênero discursivo “[e]sse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros [...] como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos” (BRASIL, 2018, p.524, grifo meu).

Embora eu defenda que a Base seja um enunciado dialógico, que também apresenta uma tentativa de proposta de trabalho em LP, na perspectiva dialógica, como discuto nesta tese, os conceitos de gênero discursivo e gênero textual não são equivalentes, o primeiro remete à concepção dialógica de língua(gem), enquanto o segundo ao interacionismo sócio-discursivo. Essa flutuação terminológica (tensão), que do mesmo modo apareceu nos PCN (1998, 2000), sempre esteve em confronto na arena discursiva, mesmo com tentativas de conciliação e é gerada, pelo medo que os estudiosos da perspectiva formal sentem da perda da abordagem dos aspectos textuais e pelo temor que os pesquisadores da perspectiva não formal têm da não consideração dos aspectos enunciativos no trabalho com a LP (SOBRAL, 2022). Apesar de haver uma tentativa, no documento em análise, de conciliar esta tensão entre as abordagens, com uma proposta de trabalho que considere o enunciado enquanto materialidade textual, com uma dimensão extraverbal, a ausência de maiores esclarecimentos e a falta de constância no uso dos termos (o uso do termo *gêneros textuais/discursivos* deveria ter sido padronizado durante todo o documento) pode provocar dúvidas aos principais interlocutores da Base: nós professores.

Em alguns enunciados da BNCC/EM, como, por exemplo, nas habilidades 1 e 2 previstas para serem trabalhadas em todos os campos de atuação, há uma proposta de investigação de elementos extralinguísticos do gênero.

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações. (BRASIL, 2018, p. 506).

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). (BRASIL, 2018, p. 506).

Nos dois enunciados, o texto é tomado em uma perspectiva enunciativa, já que há a proposta para que se considere a materialidade linguística do texto e os elementos extralinguísticos (condições de produção e contexto sócio - histórico de circulação) para construir sentidos e produzir textos. Além disso, a Base valoriza o estudo da LP, por meio dos gêneros, a partir da consideração dos elementos constitutivos do gênero (estilo, estrutura composicional e conteúdo temático), relacionando as condições de produção e a esfera de circulação.

Embora Bakhtin (2011) não tenha se preocupado em estudar os gêneros a partir de classificações, o autor subdivide os campos da atividade humana em esferas: do cotidiano e dos sistemas ideológicos, para exemplificar a riqueza da possibilidade de comunicação humana. A esfera do cotidiano (familiares, comunitárias etc.) é responsável por elaborar os gêneros primários (pedidos, conversas com amigos, bilhetes), que se formam nas condições discursivas imediatas, são marcados pela oralidade e se constituem pelas ideologias do cotidiano. A esfera dos sistemas ideológicos constituídos e formalizados (da ciência, da política, da imprensa etc.) dão origem aos gêneros secundários (notícias, anúncios, artigos), que nascem em contextos culturais mais complexos e, geralmente, são mediados pela escrita. Ambas esferas estão em processo dialógico, se modificam e se completam. Durante o processo de formação dos gêneros secundários, esses absorvem e transmitem os gêneros primários (simples), que se constituíram em uma comunicação verbal espontânea. Nesse sentido, em uma sociedade urbana, complexa e altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente “primários” (ROJO; BARBOSA, 2015).

Marchezan (2006) afirma que o conceito de gênero, assim como os demais do Círculo de Bakhtin, também é caracterizado com base no diálogo, a distinção entre gênero primário e gênero secundário retoma duas maneiras de se considerar o diálogo: aquele cotidiano, espontâneo e, com base nele, o diálogo mais extenso e complexo que constitui o enunciado. Os diálogos do dia a dia são assimilados por gêneros mais complexos que se desenvolvem entre os sujeitos. Nos gêneros secundários, os diálogos são mais estabilizados e institucionalizados, mas

continuam a receber dos diálogos cotidianos, o impulso para mudança e transformação. É nas esferas que nasce o diálogo de diferentes vozes e valores que entram em embate na enunciação. A Base valoriza o trabalho em LP que considere a progressão das práticas sociais nas esferas campo, como pode-se observar nos excertos a seguir:

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos) (BRASIL, 2018, p.84).

O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, 2018, p. 69).

Dessa forma, valoriza-se os gêneros utilizados em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, em uma relação imediata com a realidade (primários), em diálogo com os gêneros que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída (secundários). A Base propõe, também, a possibilidade de trabalho em LP com gêneros menos valorizados socialmente, sob a justificativa de que as profissões futuras podem requerer diferentes habilidades e quanto mais experiências e vivências os estudantes tiverem, melhor será para eles, mais aptos estarão para o mercado de trabalho. Ao prever o ensino com gêneros de pouco prestígio social, a Base enfatiza a possibilidade de explorar situações de uso real da LP, por meio da aproximação com práticas sociais cotidianas dos estudantes.

Na perspectiva dialógica, todo gênero se configura em função das orientações das esferas ou campo de atuação em que se situam. A BNCC/EM define conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de “[...] seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p.67). Percebe-se com esse enunciado que as esferas são propostas como princípios organizadores das formas de interação verbal (BAKHTIN, 2011). Nesse sentido, a Base reatualiza os discursos sobre o ensino de LP com os gêneros, ao propor novas posturas, para contextualizar as práticas de língua(gem), tendo por base cinco campos/esfera da atividade humana para trabalhar as habilidades de leitura, oralidade e escrita, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos

pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 75), já que os documentos anteriores (PCN, PCN+, OCEM) só mencionavam as esferas, mas não apresentavam uma proposta. Apenas os PCN (1998) deixou subentendida a proposta de trabalho tendo como base as esferas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Gêneros privilegiados para a prática de leitura e escuta de textos.

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático; canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto; novela; romance; crônica; poema; texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista; debate; • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia; editorial; artigo • reportagem; carta do leitor • entrevista; charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição; seminário • debate; palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões); artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: PCN (1998, p. 54).

De acordo com os PCN (1998, p.53), a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária “[...] foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários [...] comumente presentes no universo escolar”. A escolha dos gêneros para serem trabalhados em função da circulação nos domínios sociais, torna evidente que o documento está tratando das esferas ou campos da atividade humana. Porém, isso não fica claro para o professor de LP que não tiver conhecimento aprofundado da teoria bakhtiniana.

A BNCC/EM amplia a noção de esfera da atividade humana presente nos PCN (1998) ao propor cinco esferas/ campos de atuação (vida pessoal, vida pública, estudo e pesquisa, jornalístico midiático e artístico literário) como geradores dos gêneros discursivos e, portanto, organizadores das práticas de língua(gem) (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), já consagradas pelos PCNEM, PCN+ e OCEM) e do currículo. Essa organização, conforme o documento, aponta para a importância da contextualização do

conhecimento escolar e reforça a ideia de que as práticas de língua(gem) derivam de situações da vida social e que, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Os redatores da Base (2018) explicam que a maioria das habilidades é apresentada tendo em vista o contexto das práticas sociais de cada campo, porém os campos apresentam várias intersecções, já que uma habilidade é descrita em um campo e pode ser referida em outro. A pesquisa, por exemplo, perpassa todos os campos, em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização da informação, embora esteja especificada no campo de estudos e pesquisa. Essa postura é marcadamente dialógica

A proposta da Base de privilegiar cinco campos dialoga com os estudos de Rojo e Barbosa (2015) que sugeriram, diante da impossibilidade da escola abordar todas as esferas, quatro esferas de maior importância na vida cultural, privada e pública da hipermodernidade⁵⁸: a esfera jornalística (responsável pelo “controle” e circulação da informação); a esfera da divulgação da ciência (responsável pelo “controle” e circulação do conhecimento); a esfera da participação na vida pública (responsável pelo fazer político contemporâneo) e a esfera artístico - literária (produção de cultura, arte e entretenimento). Ao documento, em estudo, foi acrescentado pelos redatores o campo da vida pessoal. Ademais, Costa (2021) afirma que os campos de atuação social presentes na BNCC são uma releitura dos três domínios da nossa existência, propostos pelos estudiosos do Grupo de Nova Londres (GNL): vidas de trabalho; vidas públicas e vidas privadas, o que dialoga com a pedagogia dos multiletramentos, discussão feita no capítulo 4, cujo ponto de partida era a mudança social necessária ao futuro da vida humana relacionado a esses domínios.

O enfoque para a esfera/campo é muito importante para se pensar o trabalho em LP, pois as características do gênero discursivo são determinadas pela finalidade, funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar histórico. Os gêneros discursivos estabelecem relações dialógicas com as esferas. As condições de produção da esfera circunscrevem certos temas que podem ser abordados, os estilos da língua que podem ser usados e o formato de composição que o texto no gênero terá (ROJO; BARBOSA, 2015).

Além disso, é na esfera/campo que os gêneros se originam, se desenvolvem ou desaparecem, consoante as mudanças nas relações sociais. Com a emergência da internet e das

⁵⁸ Rojo e Barbosa, com base em Lipovetsky (2004) e Charles (2009), caracterizam o conceito de hipermodernidade como a radicalização da modernidade e não a sua superação, haja vista que os “princípios da modernidade, como racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista, continuam vigorando e se renovando” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 117). O termo “hiper” é empregado em referência a uma exacerbação dos valores criados na modernidade, que, atualmente, foram elevados de forma exponencial.

redes sociais, percebe-se que os gêneros e os suportes seguem se reconfigurando, como, por exemplo, o e-mail, serviço eletrônico que tem a mesma função de uma carta ou bilhete, entretanto, o seu suporte é a internet e não o papel. Assim, é preciso considerar a historicidade dos gêneros ao realizarmos o estudo dos enunciados nas aulas de LP.

De acordo com o documento, em análise, um dos objetivos do ensino da LP no EM é [...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 498), ou seja, contribuir para solidificar o domínio dos gêneros textuais/discursivos estudados no Ensino Fundamental e ampliar o repertório dos estudantes. Por isso, é importante observarmos quais são os gêneros textuais/discursivos mais valorizados pelo documento, para isso, apresento o quadro a seguir:

Quadro 3 - Gêneros textuais/discursivos por campos de atuação

Campos de atuação	Gêneros textuais/ discursivos
Todos os campos	vlog, videoclipe, videominuto, documentário, apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas.
Vida pessoal	Perfis, relatos autobiográficos, mapas, almanaques, playlists comentadas, fanzines, e-zines, gifs biográficos, biodata, currículo web, vídeo Currículo.
Vida pública	Palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, anúncio de campanhas, debate, discussão oral, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição - online, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer, recurso administrativo, enquête, relatório.
Estudo e pesquisa	Apresentação oral, palestra, mesa redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, seminário, monografia, ensaio, (multissemióticos: videominuto, documentário, vlog científico, podcasts, relato midiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia).
Jornalístico-midiático	Aprofundar do EF (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, comentário, crônica, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot) Mais complexos (Reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião, vídeos, podcasts).
Artístico-literário	Resenhas, vlogs, podcasts literários e culturais, remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics, fanzines, e-zines.

Fonte: Elaboração própria da autora com base na BNCC/EM (2018) e NOGUEIRA; FERNANDES (2020).

O quadro 3 exibe os gêneros textuais/discursivos que devem ser trabalhados durante os três anos do EM, em cada campo. Não há um direcionamento sobre quais abordar em cada

série, o que pressupõe uma abertura para que as escolas realizem escolhas temáticas e textuais, “[...] vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de texto” (BRASIL, 2018, p. 519). Esse é um aspecto positivo que torna o currículo menos engessado. O trabalho do professor, no entanto, na maioria das vezes, é direcionado pelo material didático, outro currículo, como já mencionei, cujos autores escolhem os gêneros mais voltados para a faixa etária dos estudantes.

O enunciado “[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital [...]” (BRASIL, 2018, p.478), apresentado na Base oferece uma proposta de diálogo no ensino de LP que considere os gêneros impressos, multissemióticos e digitais, na construção do currículo, embora haja um grande enfoque para os gêneros digitais como pode-se observar no quadro 3. Percebo com essa afirmação da página 478 que o documento considera que os “[...] atos comunicativos estão imbricados em processos históricos, culturais, sociais e interacionais dos usuários de uma língua em constante transformação [...] (ZACHARIAS, 2016, p.24)”, logo não há ruptura entre a cultura do impresso e do digital. Com isso, o documento, em estudo, espera que os estudantes de LP saibam interagir utilizando os gêneros do discurso, provenientes de determinado campo da atividade humana, com enunciados oriundos da cultura impressa, escrita ou digital, para atender as necessidades comunicativas, inclusive do mercado de trabalho.

A cultura sempre empregou gêneros institucionalizados e gêneros do cotidiano, por isso o surgimento da linguagem digital trouxe uma expansão da variedade dos gêneros. A cultura digital reconfigurou certos gêneros e deu origem a outros. A cultura é entendida aqui como um processo complexo, que nasce da interação entre os homens, sendo possível, por meio do desenvolvimento da inteligência, domínio dos símbolos e dos meios de comunicação entre os indivíduos (LARAIA, 2002). A cultura abarca um conjunto de conhecimentos, valores, costumes, tradições que se tornam características de um grupo. Assim, podemos falar em vários tipos de cultura, como por exemplo, popular, erudita, juvenis, digitais, entre outras.

As TDCI estão mudando todas as esferas da sociedade e toda a cultura em geral (SANTAELLA, 2008). A Base reconhece que “[a] cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas” (BRASIL, 2018, p.8). O aparecimento de novos gêneros está relacionado às necessidades, às ações socioculturais e às inovações tecnológicas, em plena fase da cultura eletrônica, surgem uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2010). Os gêneros textuais/discursivos da atualidade são híbridos e multimodais com particularidades e discursividades que necessitam ser exploradas na escola.

Apresento, a seguir, um breve comentário sobre os campos de atuação propostos pela Base. Não há espaço, nesta tese, para discutir todos os gêneros sugeridos pelo documento e nem é o objetivo do trabalho, porém é importante refletir sobre a abordagem das práticas de língua(gem) contemporâneas na aula de LP. Com esse intuito, elegi, com base em estudos de outros pesquisadores da língua(gem) (VERGNA, 2020; SOUSA, 2020; ROSA; CORBANI, 2021; AZZARI; CUSTÓDIO, 2013), a título de exemplificação, um gênero digital de cada campo, apresentado pela BNCC/EM, para discutir.

Como pode-se observar no quadro 3, a Base reconhece que os gêneros textuais/discursivos são produzidos e circulam em diversos campos da atividade humana conforme as necessidades de comunicação (BAKHTIN, 2011) e, por isso, a classificação dos gêneros em determinado campo não é estanque. Com isso, o documento conjectura que um mesmo gênero apareça em mais de um campo da atividade humana, como é o caso dos gêneros digitais: *vlog*, *videoclipe*, *videominuto*, *narrativas multimídia e transmídia*, *podcasts*, *playlists* comentadas etc. e que estão previstos para serem abordados nos cinco campos. Os gêneros digitais são aqueles que surgem no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais (MARCUSCHI, 2010). De acordo com Marcuschi (2010, p. 20),

“[e]sses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semiotes: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Os gêneros digitais rompem com a dicotomia apontada por Marcuschi (2010) entre o gênero oral e o escrito no contexto de ensino de LP, porque englobam uma multiplicidade de linguagens, que os estudantes devem conhecer e dominar para se inserirem nos contextos de comunicação em que vivem e atuam. A BNCC considera que esses gêneros multissemióticos, que integram sons, ícones, imagens estáticas e em movimento e hipermidiáticos, que associam diferentes mídias: digital, televisiva, impressa, são próprios da cultura digital e da cultura juvenil, “[...] ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis[...].” (BRASIL, 2018, p.498). Feixa (1999) define cultura juvenil como um conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos de jovens. Esse conceito, segundo o autor, também abarca a maneira como jovens expressam suas experiências

coletivamente mediante a construção de estilos de vida. A cultura juvenil, na atualidade, é marcada pelas transformações sociais decorrentes das TDCI.

O vlog, por exemplo, gênero bastante enfatizado pelo documento, para ser trabalhado nas aulas de LP, é um gênero multissemiótico da cultura digital emergente pela interferência de outros textos na comunicação humana. O vlog é uma espécie de blog em que os conteúdos dominantes são os vídeos, ao invés de utilizarem textos para expressar as suas opiniões, os autores usam vídeos para compartilhar ideias sobre vários assuntos: tutoriais de maquiagem, aulas de ginástica, entre outros (VERGNA, 2020). O vlog não é um gênero absolutamente novo, surgiu a partir do gênero diário e engloba a multimodalidade, integrando, foto, texto e vídeo e tem modificado as relações interpessoais. A assimilação e a transmutação dos gêneros foram previstas pelo Círculo de Bakhtin, já que ao nascer, um novo gênero nunca suprime, nem substitui os gêneros existentes, mas acrescenta novas estratégias ao processo comunicativo (MEDVIÉDEV, 2012; BAKHTIN, 1981).

Na época atual, a tela tem sido o principal suporte de leitura e escrita, exigindo conhecimentos que vão além da fronteira do impresso, tendo em vista a presença de textos multissemióticos (ROJO, 2012). A Base reconhece que a cultura digital e o uso de artefatos digitais, como *notebooks*, computadores, *tablets*, *smartphones* têm provocado grandes e rápidas mudanças nas formas de interação e comunicação dos sujeitos e a escola precisa acompanhá-las.

No Ensino Médio, por sua vez, dada a intrínseca relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se imprescindível ampliar e aprofundar as aprendizagens construídas nas etapas anteriores. Afinal, os jovens estão dinamicamente inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 474).

O intuito do trabalho em LP, que se configura como um desafio, segundo o documento, e conforme também acredito, é ampliar as possibilidades de produção de sentidos dos estudantes e levá-los a engajar-se em práticas autorais e coletivas.

O primeiro campo proposto pela Base é o campo da vida pessoal, nele o estudante deve aprender a articular as aprendizagens dos outros campos a serviço de seu projeto de vida⁵⁹, “[a]s

⁵⁹ Segundo Alves e Oliveira (2020), o termo “projeto de vida” foi registrado, pela primeira vez, no Parecer CNE/CEB nº 15/1998b, que definiu as DCNEM (2013) e se seguiu até a última versão da BNCC/EM. Além disso, havia referências ao projeto de vida em orientações e publicações da Unesco desde a Conferência de

vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo [vida pessoal] podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 488).”O projeto de vida pode ser entendido como os desejos, os sonhos, as necessidades dos jovens e o planejamento para o futuro (COSTA, 2021).

As discussões sobre o projeto de vida vêm sendo realizadas, desde a década de 1990, pelos documentos dos organismos internacionais e materializada pelos documentos produzidos pelas fundações e com a aprovação da BNCC, ganhou contornos nacionais (ALVES; OLIVEIRA; 2020). Pensar em um projeto de vida já no EM abre oportunidade para o autoconhecimento e o planejamento do curso da vida em vez de se deixar levar, é importante para que o estudante se sinta impulsionado a participar das atividades sociais, e isso faz parte do seu processo de construção identitária.

No entanto, Silva e Oliveira (2020) alertam para o fato de que projeto de vida já foi uma expressão utilizada para um trabalho popular com a juventude, um exercício de projeção de futuro, de pensar a vida individual e coletiva, mas nos últimos anos, ganhou outros contornos com a influência dos organismos internacionais que metamorfosearam o seu significado para um campo mais utilitarista. A título de exemplificação, pode-se citar a aprovação, em 2021, pelo Plano Nacional do Livro didático (PNLD) de livros de projeto de vida de editoras como Scipione, FTD e Moderna ⁶⁰. O livro didático tem sido uma importante ferramenta para instrumentar o trabalho do professor há muitos anos, porém, a publicação de livros de projeto de vida está a serviço dos interesses mercadológicos utilitaristas dos agentes privados que interferem na educação, como discutido anteriormente. Além disso, Fundação Lemman, Indústria de Aviação e Serviço (IAS), o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Todos pela Educação (TPE) foram as instituições privadas, que mais atuaram na inclusão do projeto de vida na Base (ALVES; OLIVEIRA, 2020), pautado na noção do desenvolvimento do educando pelas competências. Essa centralidade na “noção de competência nos currículos, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2018a, p.11).

No ano de 2022, trabalhei em uma escola, em Goiânia, conveniada com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e para completar minha carga horária me deram a disciplina

Jomtien de 1990 e o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também o recomendavam como fio condutor de boas práticas na educação da juventude (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

⁶⁰ Ver sites: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/>. <https://pnld.ftd.com.br/ensino-medio/projeto-de-vida/>. <https://www.edocente.com.br/pnld/2021-objeto-1/obra/vivencias-projeto-de-vida-scipione/>. Acesso em: 17 set. 2022.

projeto de vida nas turmas da 2ª série⁶¹ do EM. As aulas eram ministradas uma vez por semana e o conteúdo discutido a partir de um material disponibilizado, em pdf, pela SEDUC, encaminhado pelo ICE. As propostas temáticas das aulas recaíam na escolha da profissão dos estudantes. Fui questionada pelos estudantes, diversas vezes, sobre a relevância da disciplina, uma vez que eles não viam muito sentido na mesma, pois a nota, fruto da avaliação, não era registrada no boletim, ou seja, não se reprovava. Esse fato revela a visão utilitária (LENOIR, 2016; NOGUEIRA, 2016) que os aprendizes têm sobre o conhecimento que precisa servir a um fim, e coaduna com o discurso neoliberal de que é preciso aprender o que o mercado de trabalho vai cobrar.

O campo da vida pessoal privilegia práticas de linguagem relacionadas à ampliação do conhecimento do jovem sobre si e sua relação com o mundo. Se os sujeitos alunos se conhecerem melhor poderão posicionar-se melhor criticamente. Nesse sentido, a habilidade EM13LP19, desse campo, prevê que o estudante consiga apresentar-se com textos multimodais diversos (perfis variados, relatos autobiográficos, mapas, almanaques, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines*, *gifs* biográficos, biodata, currículo *web*, vídeocurrículo) e de ferramentas digitais (*gif*, *wiki*, site) para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos (BRASIL, 2018). Sousa (2020) caracteriza as *gifs* como imagens animadas e sem som, utilizadas com variados propósitos comunicativos, sobretudo nas redes sociais como forma de humor, mas também para falar de sentimentos, e que podem ser utilizadas nas aulas de LP por já estarem inseridas no cotidiano dos estudantes que utilizam redes sociais com mais frequência. O domínio dos gêneros multissemióticos citados implica no desenvolvimento do letramento⁶² pessoal, que consiste na habilidade de usar ferramentas digitais para projetar a identidade *online* desejada (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) e isso requer, o conhecimento de informática, além da disponibilidade de tais recursos na escola e fora dela, para que os estudantes menos favorecidos, economicamente, não sejam excluídos.

O campo de atuação na vida pública é constituído por textos normativos, das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória (palestra, apresentação oral, comunicação, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, anúncio de campanhas, debate, discussão oral, programa de governo, programa político, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, carta aberta, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição-*online*, requerimento, fala em assembleias e reuniões, edital, proposta, ata, parecer,

⁶¹ A disciplina projeto de vida é trabalhada na 1ª e 2ª séries do EM.

⁶² As discussões sobre letramento são feitas de maneira mais detalhada no capítulo 4, porém em alguns momentos ao falar do gênero é preciso mencioná-las aqui.

recurso administrativo, enquete, relatório), que contemplam temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos (BRASIL, 2018) e regulam a vida em sociedade. Um dos gêneros discursivos multissemióticos que Sousa (2020) destaca para o trabalho no campo da vida pública são as propagandas políticas, que, hoje em dia, circulam em diferentes suportes textuais (MARCUSCHI, 2008), como as mídias impressas e as redes sociais digitais, e se constituem por diferentes semioses. O olhar para os gêneros desse campo contribui para ampliar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, o que colabora para a construção do estudante como cidadão conhecedor de seus direitos.

O campo das práticas de estudo e pesquisa abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica (BRASIL, 2018). O trabalho com gêneros desse campo permite a reflexão sobre a língua(gem) e a construção de conhecimento científico. Sousa (2020) destaca que o contato dos alunos com esses textos possibilita o domínio de gêneros que, normalmente, ficam restritos ao nível superior. Desse modo, as práticas de língua(gem) poderão conduzir a uma elaboração de textos adequados às normas técnicas científicas ainda no ensino médio.

No campo jornalístico-midiático espera-se que os jovens sejam capazes de compreender os fatos e as circunstâncias relatadas; adotar procedimentos básicos de checagem da veracidade das informações; identificar diferentes pontos de vista de questões polêmicas, entre outros. Para que os estudantes desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos, são sugeridos os gêneros já elencados para o Ensino Fundamental (entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, comentário, crônica, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, charge, charge digital, political *remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spots*) bem como o estudo de gêneros mais complexos (Reportagem multimidiática, documentário, crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião, vídeos, podcasts).

Muitos estudantes da contemporaneidade, participantes da cultura digital, ou seja, que têm acesso a ela, porque, infelizmente, nem todos têm, estão em contato com o gênero *meme*. O gênero *meme* é uma ideia difundida na internet (relacionada a acontecimentos de repercussão social) na forma de um *hiperlink*, que pode ser um vídeo ou imagem. Esse enunciado, ao se espalhar por meio das redes sociais, *blogs* e fontes de notícias produz determinada reação no sujeito, que curte, comenta, compartilha e até recria, com ferramentas de edição, imagem, áudio ou vídeo, outros *memes*, em uma atitude responsiva. Esse gênero é bastante democrático, todos

podem ser consumidores e produtores de discurso na internet, o que gera uma democratização do conhecimento.

Além disso, a análise do *meme* deve ser realizada a partir de seu contexto de produção para que a compreensão do conteúdo não seja equivocada, já que segundo Rosa e Corbani (2021) o humor, que é um recurso linguístico bastante explorado no gênero, também pode esconder perigosas ideologias de ódio, preconceito e discriminação. Por isso, o trabalho com esse gênero contribui para que o estudante possa “[a]tuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários (BRASIL, 2018, p. 522)” e reflita criticamente sobre questões sociais, históricas e culturais ao interpretar diversos textos.

O campo artístico-literário, o último a ser apresentado pelo documento, tem o objetivo de levar os estudantes a expandirem seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si. A proposta da Base é que o ensino da percepção artística, incluindo a Literatura ocorra a partir dos gêneros do campo literário e não da abordagem histórica, como, tradicionalmente, vem sendo feito e como já recomendava as OCEM (2006, p.54) “[...] não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias [...] devido ao caráter secundário de tais conteúdos”. O intuito do trabalho com o foco nos gêneros textuais/discursivos, conforme a BNCC, visa possibilitar a compreensão dos níveis de leitura presentes nos textos e nos discursos dos autores. Espera-se, ainda, que a prática de leitura resgate a historicidade dos textos e que a arte seja reconhecida nas formas de crítica cultural e política, pois toda obra expressa uma visão de mundo. De acordo com o documento,

[e]m relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499).

Esse enunciado revela o valor, presente desde os PCN (BRASIL, 1998a), de que o texto precisa ser o ponto de partida para o trabalho com a Literatura e que esse texto sempre é relegado a um segundo plano pela escola, discurso que pode ser inferido pela expressão “intensificar o convívio com os estudantes”. À vista disso, sugere-se que sejam trabalhados os seguintes gêneros digitais nas aulas de LP: *vlogs*, *podcasts* literários e culturais, remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, provavelmente, para ressignificar as antigas práticas de trabalho com o texto literário que agora necessitam assumir

outros caminhos, em decorrência do uso cada vez mais latente das novas tecnologias pelos estudantes. O foco no uso dos gêneros literários digitais revela uma preocupação utilitária, ou seja, que visa atender as necessidades da comunicação, mas também utilitarista, uma vez que as novas profissões talvez exigiam o domínio desses novos gêneros.

Um exemplo de gênero, proveniente do campo literário, valorizado pela BNCC, parte da cultura juvenil e do universo digital, a ser explorado pela escola são as *fanfics*. O gênero *fanfic* é uma história escrita por fã, a partir de um livro, quadrinho, *anime*, filme ou série de TV. Geralmente, usam ambientes como blog para a mídia escrita, mas navegam do mesmo modo por outros meios como os vídeos ou quadrinhos (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013). A *fanfic* engloba a escrita criativa, o pertencimento a uma base de fãs em meios eletrônicos e a metalinguagem. A partir dos comentários que recebem, a cada capítulo publicado, os autores das *fanfics* pensam sobre como escrevem e vão remodelando seu texto em forma e conteúdo, de maneira colaborativa (AZZARI; CUSTÓDIO, 2013). Nas *fanfics* pode-se observar, com clareza, a hibridização dos discursos, um processo de interação discursiva entre diferentes vozes, as palavras alheias do discurso do autor se tornam próprias do discurso do fã (VOLOCHÍNOV, 2017) quando a história é recontada. Isso ocorre pois é possível comunicar-se com as palavras dos outros em graus e formas diversas, que vão da simples reprodução à reelaboração da palavra alheia.

Segundo Azzari e Custódio (2013) o gênero *fanfic* tem sido mantido na periferia da esfera acadêmico-escolar por hibridizar cultura popular e literatura (canônica). Isso se deve à visão de literatura como uma disciplina escolar, cujos valores foram construídos historicamente pela cultura erudita canônica e exclui obras valorizadas em outras culturas. Dessa forma, um trabalho com o gênero *fanfic*, em sala de aula, é rico porque engloba os letramentos múltiplos (valorização da cultura juvenil e da cultura digital) e os multissemióticos (a diversidade de semioses). Consequentemente, possibilitaria aos discentes desenvolverem o letramento crítico.

O grande enfoque para o trabalho com os gêneros digitais, na Base, se deve, provavelmente, ao grande impacto que os conhecimentos digitais têm provocado no cotidiano dos estudantes, nas esferas da comunicação, “[...] cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 43). Porém, a Base não assinala caminhos concretos para a realização desse trabalho com os gêneros digitais, como por exemplo, o *podcast* que seria um bom aliado para se trabalhar o letramento multimídia. Essa questão só é problemática se o trabalho com o impresso for esquecido, o que está longe de acontecer na realidade das escolas públicas brasileiras. A cultura do impresso, ainda, é marcante nas escolas e é preciso que o

professor reflita sobre como fazer a integração entre o impresso e o digital, a fim de explorar, eficientemente, o potencial de cada um desses universos (ZACHARIAS, 2016) em sala de aula.

Para compreender a função social dos gêneros textuais/discursivos nos cinco campos da atividade humana, apresentados no quadro 3, é necessário muito mais do que a convivência com as mídias digitais e os saberes técnicos, é indispensável que os estudantes possuam e desenvolvam um certo grau de letramento (impresso e digital), em que o sujeito se aproprie criticamente das novas práticas sociais de língua(gem). Ensinar língua somente por meio do letramento impresso é, nos dias atuais, enganar nossos alunos no seu presente e em suas necessidades futuras (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Neste capítulo, discuti as relações dialógicas nos discursos sobre a concepção de gênero presente na BNCC/EM que prevê um trabalho em LP tendo por base os gêneros textuais/discursivos. Esse discurso já estava presente em documentos anteriores e é reatualizado a partir de uma proposta de trabalho com um maior ênfase nos campos da atividade humana e nos gêneros digitais.

O uso dos gêneros multimodais e digitais, na atualidade, exige o domínio de novos tipos de letramento, já que como afirma Lemke (2010) o letramento sempre ocorre em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas de signos empregados, às tecnologias materiais envolvidas e aos contextos sociais de produção, circulação e uso do gênero. Os textos, impressos e digitais, são compostos por várias semioses. Além do mais, os gêneros estão em mudança, devido às relações sociais do espaço da mídia digital (ROJO, 2016) e isso demanda uma nova mentalidade dos sujeitos para se apropriarem dos discursos.

A forte valorização dos gêneros digitais na BNCC/EM aponta para um currículo utilitário-utilitarista (LENOIR, 2016), baseado nas necessidades comunicativas e econômicas, visto que a lógica do trabalho demanda sujeitos capazes de usar bem a língua(gem) para se comunicar com o uso dos recursos tecnológicos. Assim, o novo cenário mundial, marcado pela cultura digital, exige que o sujeito saiba utilizar os gêneros digitais nos processos comunicativos para tomada de decisões e resolução de problemas de forma autônoma. O ensino da LP, por meio dos gêneros textuais/discursivos, que obedece a lógica das competências e habilidades, evidencia o imediatismo mercadológico, que visa a frequente adaptação dos sujeitos as necessidades econômicas do mundo globalizado.

É sobre o multiletramento e os novos letramentos digitais que discuto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

RELAÇÕES DIALÓGICAS NOS DISCURSOS SOBRE O MULTILETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC/EM

[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. FREIRE (1989, p. 11).

Em “A importância do ato de ler”, livro que tive contato ainda na graduação, na disciplina de estágio, e pelo qual me apaixonei, Freire nos leva a reflexão sobre a importância da leitura na vida dos sujeitos. Esse autor chama atenção para o fato de que a leitura deve ser realizada para além do código escrito, é preciso aprender a ler o mundo, ou seja, os contextos para entender o significado das coisas. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa (LP), é necessário pensar que o apoio na realidade vivida precisa ser a base para a construção dos conhecimentos linguísticos, isto é, há uma necessidade de articular o ensino com o contexto social, político e econômico para ampliar a visão de mundo do educando.

As práticas sociais de leitura e de escrita fazem parte da vida cotidiana da sociedade brasileira. O letramento surge, nas pesquisas em Linguística Aplicada, como perspectiva teórica para compreensão dos usos da escrita em atividades de leitura, escrita ou oralidade, em vários espaços sociais, dentre eles, a escola. Essa instituição, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assume, formalmente, o papel de contribuir para que os sujeitos, ao longo da EB, consigam se expressar e se comunicar por meio da leitura e da escrita (habilidades necessárias para que ocorra o ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento) em vários veículos de comunicação. Por isso, discutir as questões relacionadas à alfabetização e ao letramento é essencial para refletir sobre o domínio das habilidades de leitura e escrita como práticas sociais.

O objetivo deste capítulo é discutir a concepção de letramento presente na Base Nacional Comum Curricular – etapa do Ensino Médio (BNCC/EM). Para isso, inicialmente, apresento uma discussão teórica sobre os letramentos e seus desdobramentos, novos letramentos e multiletramento digital, teorias que surgiram por causa das mudanças sociais e das novas exigências sobre os conhecimentos de leitura e escrita. As novas teorias de letramento são relevantes para se pensar o ensino de LP, na contemporaneidade, já que se voltam para a compreensão da língua(gem) e do sujeito na era digital.

De acordo com Rojo (2009), a noção de letramento foi desenvolvida no Brasil, a partir da década de 1980, do século XX, com o processo de redemocratização e a abertura política. A palavra letramento vem do inglês *literacy*, que recobre ao mesmo tempo significados de alfabetização e letramento, motivo pelo qual essas palavras foram utilizadas como sinônimo, nos textos, nesta década, embora sejam processos diferentes. O conceito de letramento surgiu nos meios acadêmicos em oposição ao conceito de alfabetização pura e simples, numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita, dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995). O conceito de alfabetização foi, progressivamente, ampliado devido às exigências sociais e políticas de se fazer o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, pois já não bastava mais a simples decodificação das palavras, o que possibilitou que a palavra letramento emergisse para conceituar o novo fenômeno.

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento. (SOARES, 2001, p. 46).

Soares (2001, p. 47) define a alfabetização como “ação de ensinar a ler e a escrever”, já o termo letramento é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.” Seguindo a mesma linha de pensamento, Rojo (2009) apresenta uma distinção entre alfabetismo (estado de quem está alfabetizado e consegue decodificar sem compreender) e letramento:

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Nesse sentido, o alfabetismo é caracterizado pelo conjunto de capacidades individuais envolvidas nos atos de leitura e escrita dos indivíduos. O letramento envolve aspectos sociais e culturais de domínio da leitura e da escrita. Embora a alfabetização e o letramento sejam

diferentes em termos de processos cognitivos, ambos são processos indissociáveis, que devem ocorrer de forma simultânea (SOARES, 2001). É importante se alfabetizar letrando, assegurar a assimilação do sistema alfabético/ortográfico e ao mesmo tempo dar condições para o seu uso nas práticas sociais. Dessa forma, ser letrado é ser capaz de usar o código escrito, mas também saber usar a língua(gem) de maneira adequada nas práticas sociais.

A alfabetização e o letramento não são processos sequenciais, isto é, a alfabetização não é condição única para o letramento e vice e versa. A grande contribuição das pesquisas sobre letramento foi a investigação de práticas de língua(gem) de alfabetizados e não alfabetizados, escolarizados e não escolarizados, pois percebeu-se que o sujeito pode ser alfabetizado e não ser letrado (TFOUNI, 2010). Por outro lado, o sujeito pode ser letrado sem ser alfabetizado, já que ele consegue conviver e interagir em uma sociedade estabelecida sobre o uso da escrita, “[...] é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira” (ROJO, 2009, p.98). Por isso, existem níveis de letramento. O letramento envolve muito mais do que o domínio de técnicas e habilidades para os usos sociais da leitura e da escrita, é preciso considerar as questões políticas, sociais e de inclusão (TFOUNI, 2010).

A distinção proposta por Rojo (2009) entre alfabetismo e letramento dialoga com os modelos de letramento (autônomo e ideológico) apresentados por Street⁶³ (1984). O enfoque autônomo de letramento considera que o desenvolvimento cognitivo do sujeito é ligado ao contato com a escrita, concebida como um produto completo em si mesma, sem a necessidade de um contexto, há apenas um modo de o letramento ser desenvolvido. Soares (2001) explica que essa é a versão fraca do conceito de letramento, ligado ao enfoque neoliberal e aos mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e da escrita. Já o modelo ideológico é mais crítico e afirma que os letramentos são múltiplos, determinados pelo contato do sujeito com um contexto sócio-histórico e pelas relações de poder, variando no tempo, espaço e situações (STREET, 1984). Essa seria a versão forte do letramento, na perspectiva de Soares (2001), crítica na medida em que contribuiria para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para potencialização do empoderamento dos agentes sociais, em sua cultura local e na cultura valorizada.

Nesta tese, trabalho com conceitos de letramentos, ligados ao modelo ideológico, porque acredito que não existe apenas um modelo de letramento, mas vários tipos de letramentos que se manifestam nas variadas práticas sociais. Além disso, a Base valoriza uma

⁶³ Segundo Rojo (2009) esta obra de Street (1984) inaugura os novos estudos do letramento e foi divulgada no Brasil, sobretudo, por Kleiman (1995).

perspectiva plural de letramentos. Rojo (2009) define os letramentos múltiplos como “[...] um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p.10). Os letramentos múltiplos caracterizam-se pelos variados usos da leitura e da escrita em diferentes práticas culturais ligadas a contexto situacionais. Entendo que existem muitos tipos (múltiplos) de letramentos que abarcam a compreensão e a interpretação crítica que os sujeitos realizam dos enunciados (gêneros), a partir de contextos, ao lê-los e escrevê-los, de forma a agir e transformar práticas sociais. Dessa forma, os letramentos múltiplos necessitam ser trabalhados na escola a fim de ampliar os níveis de letramento dos estudantes.

Com o advento da globalização e da internet, a sociedade se transformou muito nas duas últimas décadas, o que exigiu um currículo utilitário-utilitarista para atender as demandas sociais e econômicas. Leite e Botelho (2011) apontavam, há dez anos, que a prática social de leitura e escrita (prática de letramento), realizada pela internet, já fazia parte da realidade social de boa parte da sociedade da época e, até mesmo os mais carentes de recursos financeiros acessavam a internet em *lan house*.

Na atualidade, apesar das dificuldades de acesso por causa das desigualdades econômicas, a internet participa, diariamente, das práticas de letramento da grande maioria dos estudantes, seja na comunicação em redes sociais, no pagamento de contas *online*, no pedido de comida *online*, no uso de plataformas digitais para ler livros ou assistir a filmes, entre outras.

Com a pandemia, provocada pelo novo Coronavírus, estudantes de escolas particulares e públicas, em todos os níveis de ensino, assistiram aulas à distância no ano de 2020. Mesmo nas redes que não disponibilizaram aulas síncronas pelas plataformas digitais como o *zoom* ou o *meet*, como é o caso da rede municipal de ensino da cidade de Goiânia⁶⁴, os estudantes foram obrigados a utilizar os celulares para receber as tarefas nos grupos de *whatsapp* e enviá-las respondidas aos professores das disciplinas.

Por isso, mais do que nunca as novas práticas de letramento não podem ser descartadas e desvalorizadas pela escola, já que um dos principais objetivos da escola é “possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p.107). Para fazê-lo, a autora afirma que a educação linguística deve levar em conta de maneira ética e democrática: os letramentos múltiplos (valorização das culturas locais ao lado dos letramentos valorizados), os letramentos multissemióticos (que englobam a diversidade de semiotes) e os

⁶⁴ Trabalhei na rede municipal de ensino da prefeitura de Goiânia entre Agosto de 2019 e Setembro de 2021.

letramentos críticos e protagonistas (requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos).

Diante do cenário pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021, os estudantes foram “forçados” a aprenderem a lidar com a tecnologia e os gêneros digitais. Dessa maneira, a BNCC/EM (2018) prenunciava essa realidade que se instalou há pouco tempo e já valorizava o uso de diversas práticas de letramento na construção de currículos, “[...] procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p.506) para que os estudantes participem das práticas sociais de leitura e escrita, de maneira ética, crítica e democrática.

Com a pandemia do novo Coronavírus, as propostas da Base se implantaram, repentinamente, e professores e estudantes tiveram que repensar suas práticas. Por exemplo: o telefone celular que era banido das salas de aula, passou a ser o meio técnico de interação entre docentes e discentes. Para que o ensino de LP continue relevante na escola, do século XXI, têm de abranger vários tipos de letramentos, além do letramento impresso. E é nesse sentido, que se tornam importantes, nesta tese, as discussões sobre os multiletramentos e os novos letramentos.

A década de 1990 é marcada pela introdução de mudanças nas formas de comunicação e de interação que foram se acelerando no séc. XXI, graças à emergência de novas tecnologias da informação e da comunicação e de novas mídias. Isso possibilitou que surgissem novas teorias sobre o estudo dos letramentos, como os multiletramentos (NEW LONDON GROUP 1996/2000; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015), os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ROJO, 2016) e os letramentos digitais (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) que contribuem para repensar o ensino LP valorizado pela Base.

Lankshear e Knobel (2007) criam o termo “novos letramentos” para distingui-los dos letramentos da letra e caracterizar os letramentos que emergiram, especialmente, da popularização dos meios digitais e da expansão da cultura digital, a partir do surgimento da web 2.0⁶⁵. Além disso, para os autores, as práticas letradas novas são aquelas que põem em cena um

⁶⁵ Segundo Rojo e Barbosa (2015) a primeira geração da internet, caracterizada por *Web 1.0*, que dava informação unidirecional, de um para muitos, como na cultura de massa. Com o surgimento de *sites* como o *Facebook* em 2004 e o *Amazon* em 1994, a web tornou-se cada vez mais interativa. Na *web 2.0* (segunda geração da rede mundial de computadores), são, principalmente, os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, na *Wikipedia* e em redes de mídia como *YouTube*, *Instagram*, entre outras. Da Silva (2016) afirma que foi com o surgimento da *web 2.0* que houve a disseminação do uso das TDIC nas interações sociais em maior escala e que demandaram novas formas de leitura e escrita. Porém, já vivemos em tempos da *web 4.0* (*web* simbiótica em que mente e máquinas humanas podem interagir em simbiose).

“novo *ethos*”, uma nova mentalidade, que agrega diferentes tipos de valores. Essa nova mentalidade é necessária ao levarmos em conta que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) modificaram as convenções de uso da língua(gem) e alteraram certos valores e condutas do letramento tradicional como: a raridade das informações (valoriza-se dispersão de conhecimento, saberes e informações em detrimento da escassez e da centralização das informações), a autoria individual (ressignificada pela colaboração, participação contínua e relação em rede) e a distribuição controlada dos livros por editores e livrarias (ressignificada pela apropriação, avaliação e reelaboração (*remix*) dos textos em circulação). Assim, os novos letramentos se caracterizam por serem mais participativos, colaborativos, menos individualizados e dominados por especialistas (ROJO, 2016). Essa nova mentalidade precisa ser vivenciada pela escola, como objeto de reflexão e de construção de conhecimento crítico.

As novas práticas letradas, digitais ou não, exigem um trabalho em LP com os enunciados de forma participativa e colaborativa. Conseqüentemente, as possibilidades de interação foram ampliadas com a democratização da produção de conteúdo e da negociação de significados e com o uso de tecnologia digital. Entendo os novos letramentos como uma das formas de o sujeito interagir com o mundo, ao se apropriar do uso das tecnologias de maneira crítica em diferentes práticas sociais no meio digital.

O novo *ethos* tem impacto nos gêneros discursivos em circulação, “[...] passamos de uma ordem textual estável para textos em mudança, ditados pelas relações sociais do espaço da mídia digital” (ROJO, 2016, p. 128). Há uma nova proposta de difusão do texto escrito e estabelece-se uma nova forma de relação com os textos que demanda o domínio de novas práticas letradas e novas habilidades que não são encontradas facilmente em letramentos convencionais.

Atualmente, na internet, receber, selecionar e ler são atividades vinculadas ao remeter, comentar, produzir conteúdos e compartilhar. Nunca se leu ou se escreveu tanto com o uso das tecnologias digitais, seja por meio de mensagens de textos, blogs ou em redes sociais *online*, responsáveis por aproximar povos das mais diferentes origens (DA SILVA, 2016). Muitos dos textos que circulam na sociedade, nos dias de hoje, são materializados em ambientes digitais, por isso, é preciso que se construam habilidades para ler e escrever, dinamicamente, nesses lugares, ou seja, letramentos digitais. As habilidades de leitura e escrita podem ser relacionadas a necessidade de um currículo utilitário-utilitarista.

De acordo com Hissa, Sousa e Costa (2020) essas discussões que se intensificaram sobre o termo letramento(s) foram decisivas para os estudos sobre o letramento digital, já que

a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades que emergiram com as transformações tecnológicas, demandavam uma revisão desse conceito.

Dudenev; Hockly e Pegrum (2016, p. 17) definem o letramento digital como o conjunto de “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Dessa forma, o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, em plataformas como e-mails, redes sociais na *web*, entre outras (COSCARRELLI, 2016). Entendo que o letramento digital se refere ao conjunto de habilidades necessárias para acessar, manusear, produzir e divulgar informações na internet. Ser letrado digitalmente é saber utilizar as tecnologias para se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Nesse sentido, Xavier (2011) argumenta que o grau de letramento do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas.

Vale ressaltar que o universo digital e as habilidades que ele demanda dos usuários não são uma ruptura com o universo do impresso, como discutido no capítulo 3. O digital e o impresso são perspectivas que devem ser consideradas como complementares, já que o desenvolvimento das duas é importante para a sociedade e, por isso, ambas precisam ser exploradas na escola. Os nativos digitais nascem com os celulares e *tabletes* à sua disposição, o que pode ser interessante no processo de aprendizagem da leitura na instituição escolar usando o celular.

No entanto, Dudenev; Hockly e Pegrum (2016) explicam que o letramento impresso serve como base para a introdução das práticas dos letramentos digitais, pois antes dos estudantes dominarem o uso dos textos digitais, necessitam ser capazes de ler e escrever, uma vez que a maior parte da linguagem digital depende da linguagem escrita. Portanto, é preciso que se domine também o letramento impresso, que consiste na “[...] habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita” (DUDENEV; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 23), para que se possa participar, satisfatoriamente, das práticas letradas em ambientes digitais.

Além disso, conforme os autores (2016), o desenvolvimento de habilidades motoras finas, com o auxílio da escrita à mão, é importante porque pode acarretar benefícios cognitivos como a leitura livre das demandas do hipertexto. Dias e Novais (2009) chamam atenção, ainda, para o fato de que tanto as habilidades motoras, quanto às habilidades linguísticas são

necessárias para o letramento digital, entretanto é preciso um conhecimento, que vá além desses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências. A interação em ambientes digitais estabelece uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital.

Apesar das fronteiras entre o digital e o impresso serem bem tênues, o letramento digital abrange novas formas de prática e compreensão leitora, uma vez que engloba novas formas de leitura de hipertextos e multimodalidades e novas habilidades de pesquisa e busca de informações. O texto digital tem suas especificidades e é preciso desenvolver habilidades específicas (letramentos digitais) para lidar com ele, como por exemplo, aprender a usar programas, ferramentas e *apps* (de edição e textos, de áudio, de imagem, de vídeo) entre outros, além de desenvolver procedimentos críticos de busca, seleção e filtro de informações.

Baseio-me em Dudeney; Hockly e Pegrum (2016) para discutir, nas próximas linhas, alguns dos letramentos digitais que são valorizados pela Base e necessários à aprendizagem dos estudantes. No processo de ensino aprendizagem deve haver um diálogo entre os vários tipos de letramento, alguns deles envolvem conjuntos de habilidades que professores de LP vêm promovendo há décadas, mas que passaram a ter maior destaque em anos recentes.

Vivemos em um mundo multissemiótico (cores, sons, imagens, letras) ou multimodal que constroem os significados nos multitextos. Conforme Cope e Kalantzis (2006), todos os textos são multimodais (envolvem mais de uma modalidade) em sua composição, até mesmo os escritos e orais, pois a língua escrita está ligada ao visual em seu uso de espaçamento e leiaute; já a língua falada está intimamente associada ao modo áudio no uso de entonação, ritmo, tempo e pausa, por exemplo. Os textos da contemporaneidade são textos multimodais, multissemióticos, cada vez mais híbridos em linguagem, e maximizam relações, diálogos, dispersões, que buscam a cultura da livre informação e que instauram a cultura do *remix* e da hibridização de textos, linguagens e vozes. Por estes motivos, “[...] as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2016, p. 8).

A Base prevê na competência 1 da área de linguagens e suas tecnologias, por exemplo, que os estudantes “[...] possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 491). Assim, uma pessoa letrada, na perspectiva da multimodalidade, é aquela capaz de atribuir sentidos a mensagens provenientes de variadas

fontes de linguagem e produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem, como bem elucida Dionísio (2006).

No processo comunicativo, na atualidade, é preciso considerar a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato da leitura. Os textos digitais se organizam, nos dias de hoje, quase sempre como hipertextos, termo definido por Lévy (1993) como um conjunto de nós (palavras, páginas, imagens, sequências sonoras) ligados por conexões. Os blocos de textos conectados por *links* ou *hiperlinks* eletrônicos oferecem diferentes caminhos para os usuários, que ao clicarem em determinado link são direcionados a outra página do mesmo site ou para outro site, onde se esclarece com mais exatidão o assunto do *link* clicado. Os *links* são instrumentos interpretativos e dialógicos que exigem do leitor uma leitura não linear das pistas produzidas no texto e uma tomada de decisão sobre qual o melhor caminho a percorrer, por meio de buscas e descobertas, para a construção de um sentido possível.

É importante mencionar que o conceito de hipertexto não é uma novidade dos ambientes digitais. O hipertexto sempre esteve presente em nossa escrita (CAVALCANTE, 2010; MARCUSCHI, 2010; POSSENTI, 2002). Ao ler um artigo impresso, por exemplo, o sujeito realiza uma leitura hipertextual ao deparar-se com as citações que trazem novas vozes para o enunciado; as notas de rodapé que esclarecem melhor os assuntos; as referências bibliográficas que de certa forma estabelecem nós com outros textos. No ato da leitura, as pessoas dialogam com a sua experiência de mundo, com o contexto e com outros textos para estabelecer sentido entre os enunciados. Sendo assim, do ponto de vista da recepção, todo texto é um hipertexto e toda leitura é hipertextual (COSCARELLI, 2009; RIBEIRO, 2005; KOCH, 2009).

Lemke (2002) explica que o hipertexto em ambiente digital se difere do texto impresso, porque não se trata apenas da justaposição de imagens e textos, mas exhibe um *design* que comporta diversas interconexões, variadas possibilidades de trajetória e múltiplas sequências. O hipertexto é um tipo de ligação que facilita a navegação dos internautas.

O uso de *hiperlinks* exige que os estudantes desenvolvam o letramento em hipertexto, “[...] habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 27). Ao produzirem seus textos, é importante que os estudantes aprendam como abrir os *hiperlinks* para intensificar o propósito comunicativo. No que se refere aos aspectos de leitura, é preciso estar ciente de que os *hiperlinks* adicionam carga cognitiva e podem retardar a leitura e prejudicar a

compreensão. E entender isso contribui para que o estudante decida quando ler *online* ou *offline* e em que medida utilizar os *links* em seus textos.

O hipertexto origina novas interações em que palavras, imagens e sons (multimodalidade) estão ligados em uma rede de significados, denominada hipermodalidade ou hipermídia, que linka em formato hipertextual diferentes mídias em um mesmo texto. As diferentes mídias, canais nos quais as linguagens se materializam e por meio das quais transitam, podem conduzir, cada uma delas a seu modo, diferentes linguagens (SANTAELLA, 2008). A TV e as TDIC são as mídias que admitem todas as linguagens ou sistemas semióticos combinados ou linkados, e, por isso, seus textos são multimodais de uma maneira mais variadas que no impresso ou no rádio (ROJO, 2016). Para participar dos ambientes digitais, os estudantes precisam desenvolver estratégias para lidar com a prática de hiperlinkar seções de imagens ou vídeos, o que exigirá deles o letramento em multimídia, a habilidade de interpretar e de criar textos em múltiplas mídias, sobretudo usando imagens sons e vídeos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

A expressão mais característica da *web 2.0* e dos novos letramentos da hipermídia é o *remix* ou a hibridização. A ideia de remixagem está associada à combinação e manipulação de artefatos culturais pré-existentes para criar novos produtos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). O *remix* ocorre quando o internauta escolhe um texto que já estava na internet (imagem estática, vídeo ou áudio) e nele interfere, recriando-o. O *remix* está muito presente na sociedade atual, principalmente, em formato de *memes*, ideias ou conceitos que se espalham rapidamente, nas redes *online*, e provoca impacto sobre mentalidades e ações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) de usuários da internet, que curtem, comentam, compartilham e até recriam outros *memes*, em uma atitude responsiva. As ações descritas são realizadas sem pedir licença a autores e editores (ROJO, 2016). Todos podem ser produtores de discurso na internet,

[o] texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece a atribuição dos textos aos nomes de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica. (CHARTIER, 2002, p.25).

A interação em rede permite a edição, adição ou retirada de conteúdos de forma individual e ao mesmo tempo colaborativa, em uma relação dialógica, que reconhece que os novos significados culturais são construídos cooperativamente com base em significados do

passado. O *remix* é a prova máxima do conceito de *web 2.0*, porque democratiza a criação de conteúdo, a crítica e a circulação de sentido (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Por tudo que foi dito, o letramento digital *remix* é muito importante para as práticas letradas dos estudantes. A BNCC (2018, p.70) afirma que é preciso formar “[...] mais do que um “usuário da língua/das lingua-gens”, um *designer*, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos [...]”. A noção de *design* é o conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos (PINHEIRO, 2016) e se caracteriza por um processo que envolve o desenvolvimento e a transformação de um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente.

Assim, espera-se que o estudante construa novos significados ao estar em contato com os textos. A ideia de remixagem de textos, em ambientes digitais, exige o letramento digital *remix*, que consiste na habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras, novas mensagens no interior das redes digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 55). O *remix* implica um enfoque crítico pelo fato de causar uma reconceitualização e um retrabalho de seus materiais constituintes e vai além da crítica ao deslocar a ênfase do consumo para a produção, oferecendo autonomia aos estudantes para apresentarem seus pontos de vista sobre um determinado assunto.

O ambiente digital é permeado por textos multimodais, como já dito, e pela livre cultura da informação, que se apresenta em abundância, em dispersão e passível de múltiplas interpretações. Deste modo, para que haja um aproveitamento eficaz das informações disponíveis em rede, é preciso desenvolver a curadoria da informação, que “[...] implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdo/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc (ROJO; BARBOSA, 2015)”, por meio de procedimentos eficientes de busca, seleção e filtro de informações.

Navegar na internet demanda habilidades de leitura para lidar com as informações e estabelecer sentidos a partir da busca. De acordo com Coscarelli (2016) leitura e navegação são atividades que se complementam/ dialogam. A navegação requer que o usuário saiba: usar bem os mecanismos de busca; compreender os resultados que os mecanismos de busca vão produzir; inferir quais são os *links* indicados no resultado da busca ou no site que serão mais úteis; selecionar informação relevante para o propósito de leitura; não ficar perdido e nem se deixar perder.

Segundo Dudeney; Hockly e Pegrum (2016), os estudantes necessitam começar as atividades *online* pesquisando a informação ou materiais e, para isso, precisam desenvolver o

letramento em pesquisa, que consiste na habilidade de fazer uso eficiente dos serviços de busca incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena bem como com suas limitações. Esse tipo de letramento pode auxiliar os estudantes a adotarem estratégias apropriadas de busca como, por exemplo, saber escolher as palavras-chaves, conhecer os variados formatos de apresentação dos resultados e as limitações dos motores de busca. Além disso, o número enorme de sites para consulta pode confundir os estudantes, a habilidade de escolher aquilo que é realmente necessário é parte do que significa ser letrado digitalmente.

Já a leitura, propriamente dita, conforme Coscarelli (2016) requer que o leitor leia, compreenda, interprete os textos, construa significados, perceba os efeitos de sentido provocados pelas escolhas lexicais, sintáticas, pelo *design*. O leitor tem que estabelecer uma relação entre os textos encontrados, avaliar, se posicionar criticamente em relação ao conteúdo. Na internet, é crucial, saber a diferença entre as informações que são confiáveis e as que não são, e isso é uma questão de letramento (crítico) em informação, que implica na habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando fontes e rastreando as origens da informação (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

O letramento em informação baseado no letramento classificatório⁶⁶ e em pesquisa é um dos mais essenciais na atualidade, pois espera-se que os estudantes aprendam a construir questões críticas sobre as informações localizadas na internet, compará-las com o conhecimento existente e com as múltiplas fontes de informação. Os aprendizes precisam ser capazes, ainda, de rastrear as informações com a ajuda de múltiplas plataformas e o que é desafiador, devido ao excesso delas. Por isso, é necessário que se desenvolva também o letramento em filtragem, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais *online* como mecanismo de triagem (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), para que se possa aprender a reduzir o fluxo digital e ter um estudo eficiente.

A criatividade e a inovação, o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas, a colaboração e o trabalho em equipe, a autonomia e a flexibilidade, a aprendizagem permanente, bem como a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, são habilidades imprescindíveis, em uma sociedade capitalista e neoliberal, para uma atuação ativa do sujeito na sociedade, no mundo do trabalho e da cidadania digitalmente conectado, revelando-se igualmente importantes nas práticas educativas e aponta para um currículo utilitário-utilitarista.

⁶⁶ Habilidade de interpretar e de criar *folksonomias* eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de *tags*) (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.36).

Dessa forma, a escola, principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2009), pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que a comunidade aperfeiçoe suas práticas de leitura, escrita e expressão em contexto digital.

A Base valoriza os letramentos impressos em diálogo com os letramentos digitais: hipertexto, multimídia, *remix*, pesquisa, informação e filtragem, embora não aponte sugestões para os gêneros digitais se interligarem com os impressos “[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos” (BRASIL, 2018, p.478). Isso significa dizer que a cultura do impresso não deve ser extinta da sala de aula, mas que é preciso considerar a cultura digital que se torna mais presente a cada dia. O documento valoriza também o trabalho com as culturas digitais e os multiletramentos. Logo, os novos letramentos/letramentos digitais englobam os multiletramentos e devem ser adotados na escola a partir da valorização de diferentes culturas.

De acordo com Rojo (2012), a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos foi afirmada pela primeira vez, em 1996, pelo GRUPO DE NOVA LONDRES (GNL)⁶⁷ que se reuniu, em *New London* (EUA), para discutir a problemática do letramento em relação às mudanças sociais determinadas pela globalização, tecnologia e diversidade sociocultural. O grupo tentava explicar o que ainda era importante nas abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com os novos conhecimentos na construção de significados em ambientes de comunicação contemporâneos (KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P., 2020). Após uma semana de discussões, o GNL publicou um manifesto intitulado “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”, que defendia a necessidade de a escola trabalhar os novos letramentos de caráter multissemiótico emergentes na sociedade contemporânea e de incluir nos currículos a grande variedade de culturas, questões não abordadas pelas teorias tradicionais de letramento. Na ocasião, o grupo cunhou o termo multiletramentos para englobar as práticas de letramento que envolvem várias semioses e a diversidade cultural. O imperativo de adaptabilidade das práticas de leitura e escrita ao mundo moderno revela um currículo utilitário-utilitarista, baseado nas necessidades comunicativas e econômicas.

Nesse sentido, para evitar confusões teóricas, Rojo (2012, p.13) distingue o conceito de letramentos múltiplos do conceito de multiletramento, o primeiro aponta “[...] para a

⁶⁷ Grupo de pesquisadores da área da educação: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata (ROJO, 2012).

multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade em geral”, e o segundo assinala para dois tipos de multiplicidades presentes nas sociedades contemporâneas “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Assim, é essencial que a escola valorize as diferentes práticas letradas, como explicado anteriormente, mas também os multiletramentos, abordando os textos multimodais e a diversidade cultural dos estudantes. No mundo globalizado, conforme Rojo e Barbosa (2015), é preciso considerar o hibridismo cultural da hipermodernidade e não apenas a tríade cultural erudita (incluindo a escolar), cultura popular e cultura de massa como apresentou a teorização do GNL.

A pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015) tem a finalidade de difundir maneiras de ensinar e de aprender mais condizentes com as questões do novo mundo do trabalho (contribui para o entendimento das novas exigências econômicas, que contemple as relações de trabalho colaborativas, que exigem multi-habilidades, flexibilidade, criatividade e inovação), da cidadania (educação para práticas mais ativas de participação social na comunidade) e da vida (as identidades dos sujeitos são diversas e híbridas). Por estes motivos, ela é adequada para ser trabalhada na escola. Essa abordagem ganhou visibilidade com a homologação da Base (2018) que preconiza as práticas de multiletramentos.

Vale lembrar que o que caracteriza o trabalho na perspectiva dos multiletramentos, não é o uso das TDIC, embora elas possam estar presentes, por conta do grande uso na contemporaneidade, mas o

[...] trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO, 2012, p. 08).

O trabalho com os multiletramentos, partindo das culturas de referência dos estudantes, pressupõe o uso de gêneros multimodais que circulam em diferentes esferas culturais para ampliar os níveis de letramentos e, por conseguinte, possibilitar a participação efetiva nas atividades sociais. Isso implica a imersão em letramentos críticos para desenvolver a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva. Os letramentos críticos são capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, estratégias e efeitos de sentido (ROJO, 2009). Ler criticamente denota a percepção de como foram produzidos os efeitos de sentido de um texto em um determinado contexto. O

letramento crítico alude a uma leitura de mundo, no sentido freireano ⁶⁸(MENEZES DE SOUZA, 2011), que vá além das leituras ingênuas e desenvolva a criticidade em relação aos conhecimentos de mundo, a partir do aprender a escutar/ouvir numa atitude responsiva.

Na próxima seção, analiso os discursos acerca do multiletramento digital no ensino de LP presente na BNCC/EM.

4.1 Os discursos sobre a valorização do multiletramento digital na BNCC/EM: perspectivas para o ensino de LP

O isolamento social provocado pela pandemia, causada pela COVID-19, evidenciou a importância do letramento digital para a sociedade e para a escola, pois as práticas de leitura e escrita com uso de tecnologias digitais estiveram e se fazem presentes em diversas situações cotidianas. Na sociedade contemporânea, não basta apenas ler e escrever para participar e responder às demandas sociais (ARAÚJO, 2020), é preciso ter conhecimento mínimo de certos recursos na área das tecnologias, que apresenta muitos conteúdos repletos de códigos, ações, mecanismos e plataformas, que devem ser compreendidos enquanto são consumidos pelos usuários.

Com a quarentena, devido à Covid-19, pessoas no mundo todo passaram a trabalhar em casa e utilizar mais a internet e as TDIC. As escolas precisaram se adaptar a uma nova realidade. De uma hora para outra instituições públicas e particulares de todos os níveis de ensino tiveram de se adaptar a um formato de aula cem por cento digital, com um ensino remoto emergencial, para que o calendário escolar de 2020 e 2021 fosse cumprido e os estudantes não ficassem tão prejudicados em seu processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a sociedade, em geral, os discentes e os docentes enfrentaram muitos desafios durante a aplicação do ensino remoto.

Na maioria das escolas, por exemplo, as aulas passaram a ser realizadas por plataformas digitais, de maneira síncrona, como o *google meet* (serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *google*) e o *zoom* (empresa americana de serviços de conferência remota, que combina videoconferência, reuniões *online*, bate-papo e colaboração móvel) ou assíncrona. As tecnologias tiveram de ser incorporadas na rotina escolar em um curto período de tempo, mesmo com a falta de recursos tecnológicos de muitas instituições públicas e a defasagem entre alguns professores, com relação ao letramento digital e o uso de novas

⁶⁸ Paulo Freire criou um método de alfabetização, cujo fundamento principal é ensinar a ler a partir do universo vocabular do alfabetizado.

tecnologias. Apesar de serem tachados de ultrapassados, os professores, de uma forma geral, conseguiram cumprir seu papel e contribuíram, expressivamente, para que o ensino não permanecesse estagnado (COSTA, 2021). Em contrapartida, muitos alunos, do mesmo modo, encararam obstáculos para seguir as aulas remotas, seja porque não dispunham de aparelhos tecnológicos, acesso à internet ou por se sentirem desmotivados a estudar *online*.

Dessa forma, é importante pensar como a escola pode explorar as TDIC para formar cidadãos capazes de participar de uma nova cultura, definida por Lévy (1999, p.17) como cibercultura, “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. O ciberespaço é definido por esse autor (1999) como o novo espaço de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo ciberespaço se refere à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao universo oceânico de conhecimentos que ele abriga, assim como os seres humanos que nele navegam e alimentam esse universo. Entendo a cibercultura como um conjunto de práticas culturais do ciberespaço, novo espaço virtual de comunicação mediado pela internet. As maneiras de ler e escrever na atualidade representam novas maneiras de ver e perceber o mundo, e novas práticas de letramento exercidas no ciberespaço e por ele possibilitadas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2002; LIMA; GRANDE, 2013). Para participar dessa nova cultura, os sujeitos precisam desenvolver novas habilidades de letramentos, como as comentadas no início deste capítulo, para construir sentidos por meio das práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, a BNCC (2018) parecia prenunciar o que estava prestes a acontecer com a pandemia e o quão necessário seria que os estudantes dominassem as novas habilidades, ou seja, que desenvolvessem novos letramentos que considerassem os novos gêneros que surgem ou e/ se transformam na era digital, acompanhados de novas ações, procedimentos e atividades, ao enfatizar que o ensino-aprendizagem na escola se pautasse na cultura digital e no letramento digital. Em 2005⁶⁹, Pereira (2007) afirmou que as escolas virtuais seriam uma realidade, por uma questão de tempo, espaço, abrangência e custo. Só não imaginávamos que essa realidade se manifestasse tão cedo, como ocorreu por causa da pandemia.

A Base trouxe à tona discussões, que já vinham sendo feitas, por linguistas (COSCARRELLI, 2016; COSCARRELLI; RIBEIRO, 2017; MARCUSCHI, 2010; ROJO, 2013, 2016, 2015; SOARES, 2002; ZACHARIAS, 2016) há, aproximadamente, uma década, sobre a importância do uso das tecnologias digitais e do letramento digital no ensino de LP. O discurso

⁶⁹ O texto foi publicado pela primeira vez no ano de 2005.

sobre a importância da cultura digital ganhou mais forças com a pandemia e exerce um poder de atração e pressão por causa dela.

Apesar de não citar o letramento digital em si, o documento valoriza o letramento digital ao enfatizar o trabalho em LP que considere a cultura digital (na qual os estudantes estão inseridos) e os gêneros textuais/discursivos emergentes dela, bem como os multiletramentos (a escola deve estimular a aprendizagem e textos multimodais e o reconhecimento da diversidade cultural e linguística) e os novos letramentos (que demandam uma nova postura e mentalidade, estimulando um trabalho mais colaborativo e participativo),

[...] 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, os processos colaborativos, as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorado no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p.498, grifo dos autores).

De acordo com a citação, o interesse pela cultura digital ganha mais destaque na etapa do Ensino Médio (EM), afinal, os jovens estão inseridos na cultura digital, não somente como consumidores, mas se engajando cada vez mais como protagonistas. As constantes transformações provocadas pelas tecnologias e sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impactam no funcionamento da sociedade e, portanto, no mundo do trabalho. Nesse sentido, Sousa (2021) explica que diante das mudanças que estão sendo vivenciadas, provocadas, sobretudo, pela pandemia, a educação está distante desse futuro utópico em que os estudantes tenham condições equânimes para lidar com essas transformações. Isso mostra que a BNCC/EM prevê modernidades que serão implantadas gradualmente.

Na etapa do EM, na BNCC, há uma seção chamada “As tecnologias digitais e a computação”, que explana sobre a necessidade de a escola englobar, no currículo, as novas tecnologias, bem como o uso crítico delas. Segundo o documento é preciso proporcionar aos alunos aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança e prepará-los para profissões que ainda não existem, que certamente envolverá o uso de tecnologias digitais (BRASIL, 2018).

Essa seção da Base, apresenta, também, três dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, no que diz respeito a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelos jovens:

- a) pensamento computacional: abarca as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- b) mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais, compreendendo a importância de codificar, armazenar e proteger a informação;
- c) cultura digital: abrange aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por intermédio das tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p. 474).

Portanto, com essas dimensões, a Base reconhece a potencialidade das tecnologias digitais para a realização de atividades em todas as áreas do conhecimento, nas diversas práticas sociais e no mundo do trabalho, “[...] na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.474). Entende-se, a partir desse excerto, que o discurso sobre a importância do multiletramento digital está presente em todo documento do EM e revela uma preocupação em atender às demandas da vida social e econômica dos estudantes. A maioria dos trabalhadores tidos como produtivos não são aqueles que apenas cumprem as ordens de seus chefes, são participantes ativos, que resolvem problemas, que inovam, calculam riscos e criam (KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P., 2020).

Além disso, os aspectos que envolvem o uso da tecnologia e do letramento digital podem ser observados, ainda, mediante a análise das competências e habilidades. A Base define competência “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). A noção de competência é empregada, neste documento, como aplicação dos conhecimentos escolares na solução de problemas, ou seja, ser competente é saber utilizar os conhecimentos construídos de forma ampla (ARAÚJO, 2020). As habilidades estão relacionadas à técnica de saber realizar algo. Na Base, as habilidades foram pensadas para desenvolver competências específicas (BRASIL, 2018).

Primeiramente, a BNCC apresenta dez competências gerais da EB e, em seguida, as competências para cada área de ensino. O documento valoriza a cultura digital, na qual os

estudantes estão inseridos, na atualidade, ao apresentar uma série de competências e habilidades que exigem o letramento digital, tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Entre as dez competências gerais da BNCC, está a de número 5, que trata especificamente da cultura digital. De acordo com a Base, a Tecnologia Educacional é essencial para as novas práticas educacionais e precisa ser implementada em todas as escolas para que os estudantes possam

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Segundo a competência geral cinco, a BNCC espera que o estudante saiba lidar com as novas tecnologias e faça desse uso uma prática social, produzindo conhecimentos relevantes para sua vida pessoal e coletiva, o que exige dele o letramento digital, domínio da habilidade individual e social necessária para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

A definição de letramento associada à cultura impressa, pressupõe ensinar a ler e escrever dentro de um contexto social e cultural. Atualmente, o aprendizado do sistema de escrita não é suficiente para que o estudante participe das práticas sociais que envolvem a cultura na contemporaneidade, marcada pelo uso de recursos tecnológicos. Nesse sentido, o letramento digital busca efetivar as práticas sociais que utilizam a leitura e escrita, todavia, por meios e modos distintos, pois os textos se apresentam em suportes digitais. Coscarelli e Ribeiro (2017, p.9) explicam que o letramento digital engloba a “[...] ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Entendo que o letramento digital está relacionado com o conhecimento necessário para saber como usar os recursos tecnológicos e da escrita no meio digital e participar de maneira crítica e ética das práticas sociais da cultura digital.

As práticas de letramento não se disseminam igualmente para todos, por isso existem vários níveis de letramento (ROJO, 2009) digital que varia de pessoa para pessoa e pode ser desenvolvido em qualquer fase da vida. Para Ribeiro (2009, p.18) “[...] o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são ‘graus de letramento’”, já que a convivência em meios e em uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano é suficiente para uma pessoa ser considerada minimamente letrada.

Das sete competências específicas da área Linguagens e suas Tecnologias, duas – competências 1 e 7 – exigem, especificamente, o letramento digital (COSTA, 2021; HISSA; SILVA; VALENTIM, 2019; NOGUEIRA; FERNANDES, 2020) e dialogam com as teorias dos multiletramentos e dos novos letramentos (COSTA, 2021), visto que conforme o documento essa área visa a ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos culturais diversos. A competência 1 prevê que o estudante possa

[c]ompreender 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, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2017, p. 490).

Essa competência aponta para a necessidade de o estudante desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens, para construir uma interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, Street (2014) considera os letramentos como prática sociais situadas e não neutras e defende que uma educação crítica pode modificar a vida dos indivíduos, por meio da reflexão.

A competência 1 apresenta cinco habilidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4- Habilidades da Competência 1 da área de Linguagens e suas tecnologias

Habilidades
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 491

A habilidade EM13LGG102 prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e

multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem, o que dialoga com a teoria dos multiletramentos que engloba a multimodalidade e a diversidade cultural.

A habilidade EM13LGG105 presume que os estudantes consigam analisar e experimentar processos de remediação para participar e intervir na comunicação social. Nesse sentido, é importante que os alunos desenvolvam uma nova mentalidade (LANKASHER; KNOBEL, 2007) para compreender “[...] o funcionamento e a potencialidade dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais para o tratamento das linguagens [...], assim como as possibilidades de remediação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência” (BRASIL, 2018, p.491), e isso exige letramento digital. De acordo com Pereira (2017) é a convergência digital que possibilita o acesso à informação em qualquer lugar e a qualquer momento.

Sendo assim, as habilidades 3 e 5 preveem o trabalho em LP com o letramento digital multimídia (DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M.; 2016), entendido, por esses estudiosos, como a habilidade de interpretar e criar textos em múltiplas mídias (agregando sons, imagens, vídeos) para atender a uma multiplicidade de finalidades comunicativas e alcançar um público diversificado. Segundo Lima e Grande (2013) a complexidade não é só de linguagens e mídias combinadas, mas também dos discursos que circulam e constroem identidades e relações de poder na hipermídia, definida pelas autoras, com a junção entre hipertexto (rede de textos em que uma página da web é ligada a outras por links) e multimídia (conexão de mídias).

A competência 7 é voltada, especificamente, para abordagem sobre o letramento digital, que tem modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social, seu objetivo é

[m]obilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, 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 (BRASIL, 2018, p. 490).

Nesse excerto, o letramento digital é conclamado à cena do trabalho com a língua(gem) para expandir as formas de produção de sentidos nos campos da atividade humana. Assim, para que o estudante consiga participar desse novo mundo letrado, o documento considera importante que o estudante tenha uma visão crítica, criativa, ética e estética e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar filtrar, compreender e produzir sentidos, de

maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social (BRASIL, 2018). Essas atitudes esperadas que o estudante desenvolva exigem um novo *ethos*, uma nova mentalidade associada a práticas mais participativas, colaborativas e distribuídas (LANKASHER; KNOBEL, 2007) para lidar com as tecnologias digitais, o que pressupõe um currículo utilitário-utilitarista. Ser letrado digitalmente, na contemporaneidade, é mais do que desenvolver o conhecimento de mundo para aprender a acessar o computador, por exemplo, envolve a presença dessa nova mentalidade. O indivíduo letrado usa “a informação de maneira crítica e estratégica, em múltiplos formatos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet” (FREITAS, 2010, p. 339).

Para que o estudante amplie suas formas de produzir sentidos no universo digital, está previsto, na página 497, o trabalho com quatro habilidades da competência 7, como aparece no quadro, a seguir:

Quadro 5- Habilidades da Competência 7 da área de Linguagens e suas tecnologias

Habilidades
(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.
(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.
(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.
(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: (BRASIL, 2018, p. 497)

As quatro habilidades da competência 7 dialogam com o letramento digital em pesquisa, filtragem e informação (DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M.; 2016). Ao navegar no ambiente digital o estudante precisa desenvolver habilidades leitoras para pesquisar, filtrar e avaliar a informação verificando a confiabilidade, credibilidade e veracidade das páginas pesquisadas. Nesse sentido, a habilidade EM13LGG704 prevê que o estudante aprenda a pesquisar e filtrar a informação adequada, e isso exige o letramento em pesquisa (uso eficiente dos serviços de busca) e filtragem (habilidade de reduzir a sobrecarga de informação).

O acesso à informação é um direito do cidadão, conforme explicita o discurso da Base presente nas habilidades, porém para apoderar-se dele, é necessário que o jovem desenvolva,

ainda, o letramento em informação (habilidade de avaliar documentos e artefatos com questionamentos críticos em que se avalia a credibilidade e a origem das informações), previsto na habilidade EM13LGG702 que implica no “[...] uso crítico das mídias em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital (BRASIL, 2018, p.497)”.

Diante da multiplicidade de informações presentes na internet, dispersas, complementares, contraditórias e passíveis de muitas interpretações, a Base valoriza a curadoria das informações, ou seja, escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los (ROJO; BARBOSA, 2015),

[o] potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018, p.488).

Atualmente, uma das principais formas de combate à divulgação de notícias falsas compartilhadas nas redes sociais é a habilidade de saber avaliar uma informação e compreender se ela é verdadeira ou não, já que a internet possibilita a circulação de muitos tipos de discursos. Para isso, o jovem precisa estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler, criticamente, essas informações (ZACHARIAS, 2016). O letramento digital pode auxiliar os estudantes a interpretar as informações do mundo virtual de forma consciente em relação aos conteúdos que consomem. Esse tipo de letramento contribui para a redução dos casos de *cyberbullying*, insultos virtuais que causam consequências psicológicas e emocionais em muitos jovens, pois o estudante do EM aprenderá a ter mais responsabilidade com o uso das redes sociais e a não praticar atos cibernéticos ilícitos, que violem leis e a integridade moral de outras pessoas.

Assim, ao explorar (EM13LGG701- pesquisa), avaliar (EM13LGG702- filtragem), utilizar (EM13LGG703 - informação) e apropriar-se (EM13LGG704- informação) das tecnologias digitais, os alunos pesquisam, filtram e fazem juízo crítico sobre os conteúdos encontrados na internet, ao aprender a selecioná-los e reinterpretá-los atribuindo-lhes novos sentidos. De tal modo, espera-se que o usuário funcional que já domina programas antes de chegar à escola, torne-se também um leitor crítico, que faz apreciações sobre as relações de sentido dos enunciados. O trabalho com o letramento digital, na escola, desenvolve o pensamento crítico. Os estudantes estarão mais bem preparados para consumir os conteúdos

que acessam em redes sociais e em outras páginas da internet de forma mais seletiva, compreendendo o que é um fato comprovado ou somente uma opinião, por exemplo.

Dessa maneira, averiguar a veracidade e confiabilidade das fontes; articular as diversas semioses para a produção de sentido e reconhecer a diversidade de vozes que permeiam o meio digital se aproximam dessa nova mentalidade que Lankshear e Knobel (2007) nomearam “*novo ethos*”.

No contexto de cultura digital, estar desconectado da internet afeta diretamente o direito do cidadão à informação e à comunicação, visto que nesse ambiente se estruturam os principais canais de comunicação da atualidade. Sem o letramento digital, os estudantes podem enfrentar ainda mais obstáculos na sociedade, como dificuldades para interagir socialmente, conseguir emprego e acompanhar as transformações tecnológicas. Nesse sentido, o grande desafio das escolas, dos educadores e da sociedade civil é a exclusão digital ou analfabetismo digital, numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão põe em risco o futuro do país (PEREIRA, 2007).

Os maiores desafios para que o letramento digital ocorra de fato na escola e se combata a exclusão digital é a formação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas (COSTA, 2021; ZACHARIAS, 2016).

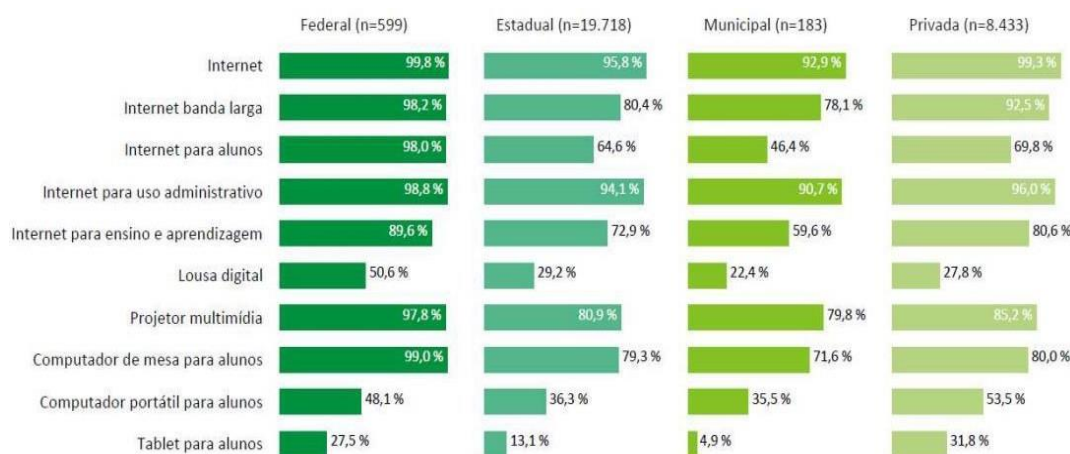
Mesmo que o estudante demonstre uma certa intimidade com as TDIC, na escola compete ao professor orientá-lo a utilizar as ferramentas digitais de maneira reflexiva. Por esse motivo, é essencial a formação dos professores para uma leitura crítica perante o uso dessas tecnologias e o desenvolvimento de atividades e projetos nas escolas. Costa (2021) afirma que durante a pandemia, os professores conseguiram se valer dos recursos digitais e realizaram com êxito seu novo papel, alguns com mais dificuldades. Porém, é imprescindível que a formação dos professores seja aprimorada para que consigam orientar cada vez melhor os estudantes nas aulas de LP.

É importante lembrar que o discurso sobre as teorias da linguagem que embasam os documentos oficiais nem sempre é inteligível aos professores, como ocorreu, por exemplo, na época da publicação dos PCN (SOARES, 1997), pois essas teorias não faziam parte da maior parte dos programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que formavam os professores. Isso porque segundo KLEIMAN (2008), na maioria dos casos, os docentes que atuam no ensino público não são formados nos grandes centros universitários, onde essas teorias são discutidas e ensinadas. Nesse sentido, as discussões teóricas mais recentes no campo da linguagem sobre a teoria dos multiletramentos, dos novos letramentos e letramento digital, introduzidas na BNCC/EM, só serão exequíveis se forem compreensíveis àqueles a quem o

documento se destina. Por isso, para além da formação continuada que deve continuar após o processo de formação inicial, é imprescindível que haja inserção de disciplinas sobre as novas tecnologias e o letramento digital nos currículos dos cursos superiores que formam os educadores, para que assim possam ser preparados para tal papel. A evolução das práticas de ensino envolve, também, uma mudança da identidade profissional, “[s]e queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que de “novos professores”, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados” (KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P., 2020, p.27). O perfil do educador, do século XXI, engloba a imersão em uma cultura profissional de suporte e compartilhamento mútuo entre os pares e o gerenciamento de ambientes de aprendizagem multifacetados.

Outro fator importante a ser considerado sobre o trabalho do professor e as aprendizagens dos estudantes no que diz respeito ao letramento digital proposto pela Base é a falta de estrutura e de recursos tecnológicos em muitas escolas, principalmente nas escolas públicas. O gráfico, a seguir, exhibe dados de uma pesquisa realizada pelo censo⁷⁰ escolar 2020 sobre os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de EM brasileiras.

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio - Brasil - 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6993024. Acesso em: 25 out. 2021.

O gráfico mostra que muitas escolas ainda dispõem de poucos recursos digitais indispensáveis para a realização de atividades que envolvam o letramento digital. Embora as

⁷⁰ O Censo Escolar da EB é uma pesquisa estatística realizada, anualmente, pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de EB, como determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (BRASIL, 2021).

TDIC estejam cada vez mais presentes na sociedade como consta na Base, “as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos” (BRASIL, 2017, p. 473), na escola as tecnologias são insuficientes para se realizar um bom trabalho, conforme demonstra o gráfico. Assim como alegou Costa (2021) em sua pesquisa, essa afirmação da Base não dialoga, também, com a realidade dos estudantes da escola municipal em que lecionei nos anos de 2019 a 2021, em plena pandemia, já que muitos deles não dispunham de celular ou dados de internet para enviarem as tarefas solicitadas para validar os estudos em LP. Devido à falta de recursos tecnológicos nas escolas da rede municipal e dos alunos, que em sua maioria são de baixa renda e enfrentaram muitas necessidades, inclusive para se alimentar, durante a pandemia, as aulas não ocorreram de forma síncrona por plataformas digitais como o *google* ou o *meet*, como aconteceu em colégios particulares e institutos federais. Ao invés disso, foram disponibilizadas atividades pedagógicas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH) da plataforma Conexão Escola e do programa Conexão TV.

Dessa forma, fica evidente que as possibilidades de acesso aos recursos digitais não acontecem para todos os estudantes na mesma proporção em sua diversidade no contexto brasileiro. A falta de acesso à internet, ou o acesso precário por falta de aparelhagem tecnológica, e o uso, exclusivamente, por celular, revelam as desigualdades digitais e econômicas presentes no Brasil, que foram escancaradas com a pandemia. Em Goiânia, como observei no período pandêmico, a maioria dos alunos têm acesso aos ambientes digitais, em geral para o lazer, mas de forma precária, inconstante e frágil. Mas para o ensino exigem-se políticas públicas de acesso à internet e disponibilização de aparelhagem tecnológica, com urgência.

Como professora da Educação Básica e Superior há 13 anos, trabalhei na rede privada e na rede pública de ensino, Instituto Federal de Goiás, na rede estadual e na rede municipal da cidade de Goiânia. Nas escolas da rede privada em que trabalhei entre os anos de 2009 e 2017 e no instituto federal (2017 a 2019), conseguia realizar um trabalho englobando as TDIC, porque essas instituições dispunham de recursos tecnológicos como laboratórios de informática equipados com computadores funcionando bem e com acesso à internet, além de lousas digitais e projetores multimídias. A escola estadual em que trabalhei no ano de 2019 não tinha nenhum tipo de recurso tecnológico. A escola municipal (2019 a 2021) contava com um laboratório de informática, com poucos computadores, cujo acesso à internet não era eficiente, por isso nunca consegui utilizar. Além disso, a escola municipal dispunha de duas TVs de led (que foram roubadas por ladrões que invadiram a escola durante o isolamento social em 2020) com entrada

para *pen drive* que nos auxiliava com o trabalho utilizando as tecnologias. Então, só nos restava o projetor multimídia. Essas experiências que vivenciei, no chão da sala de aula, dialogam com os dados do gráfico, pois nele está materializado em porcentagem que as escolas que dispõem de menos recursos tecnológicos são as estaduais e municipais. A aparelhagem dessas escolas tem baixa capacidade de conexão à internet e os aparelhos pessoais das famílias dos alunos também.

Os fatos mencionados evidenciam o quão é importante que políticas públicas sejam pensadas para que as escolas sejam equipadas com aparelhos tecnológicos que realmente funcionem e que seja disponibilizada uma internet de qualidade, tanto para as escolas quanto para as residências dos estudantes, para que haja de fato a inclusão dos jovens na cultura digital e à democratização ao acesso no ambiente digital. Essa seria uma maneira de atenuar as desigualdades e diminuir a exclusão digital, tendo em vista que, na atualidade, muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social têm a escola como único ambiente para desenvolver o letramento digital. O uso do ambiente digital, só na escola, não é suficiente para contribuir com o desenvolvimento dos níveis de letramento dos educandos, pois o aluno precisa ler textos educativos, criar atividades à distância, por isso, a necessidade de políticas que possibilitem a internet para todos.

O letramento exigido para a contemporaneidade é mutável. Ser letrado hoje não é garantia de ser letrado amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias (ZACHARIAS, 2016); logo, não é possível afirmar que o letramento necessário hoje será suficiente para atender às demandas de um futuro próximo. Segundo Tadeu da Silva (1995), os conteúdos do currículo precisam contribuir para a sua finalidade: preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros de uma sociedade democrática. Nesse sentido, concordo com Hissa, Sousa e Costa (2020) que defendem que seria interessante se as escolas abrissem espaço para um projeto pedagógico baseado no webcurrículo, definido pelas autoras como um currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais, especialmente, mediado pela internet. Esse tipo de currículo deveria utilizar as tecnologias de forma integrada na sala de aula e não como um tipo eventual de atividade.

Neste capítulo, a forte valorização do multiletramento digital, para atender as necessidades comunicativas e econômicas, revela que a BNCC/EM é um currículo utilitário-utilitarista. As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, baseadas, sobretudo, no saber fazer “[...] desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades,

atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” [...] (BRASIL, 2018, p. 13)”, estão diretamente relacionadas ao mercado de trabalho, o que revela um caráter utilitarista, tecnicista e neoliberal. O aluno, recebendo todas as ferramentas para desenvolver competências e habilidades preconizadas pela BNCC (2018), deve ser capaz de devolver à sociedade capacidade de adaptação às demandas sociais e principalmente mercadológicas (SANZOVO, 2020).

A seguir, passo às considerações finais referentes a este estudo com as últimas reflexões acerca da temática abordada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, as discussões sobre a construção de currículos inovadores para o Ensino Médio (EM) têm sido centrais nos discursos políticos e pedagógicos. A BNCC (BRASIL, 2018) é o mais novo documento que apresenta a linha argumentativa que defende a construção de um currículo que articule a necessidade de atender às demandas dos estudantes baseadas na necessidade de trabalho e continuidade dos estudos.

Este estudo teve o objetivo de analisar, no currículo da BNCC/EM, os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento para problematizar a visão utilitarista de ensino veiculada no currículo de LP. O estudo do discurso verbal implica um olhar para as relações dialógicas, pois “[a] linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 1981, p. 158). Nesse sentido, foi empreendido um olhar analítico para os discursos, a partir da visão dialógica de língua(gem), tendo em vista que a elaboração da Base foi orientada por determinações temporais e espaciais específicas (cronotopo) e como todo enunciado, é ideológica (revela valores) e dialógica (reatualiza enunciados dos PCNEM (BRASIL, 2000); PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006)).

O intuito desta pesquisa é contribuir para que os docentes, principais interlocutores da Base, possam refletir criticamente sobre as propostas do ensino de LP nesse novo documento curricular.

Nessa perspectiva, respondo as seguintes perguntas de pesquisa apresentadas no início desta investigação.

- 1) De que modo o currículo prescrito na BNCC/EM contribui para a construção de uma visão utilitarista de ensino da Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio?

Para problematizar a visão utilitarista (ALVES; OLIVEIRA, 2020; LENOIR, 2016; NOGUEIRA, 2016; SANZOVO, 2020; SILVA, 2018), de ensino da LP, refleti sobre o Currículo de LP da BNCC/EM. Em um primeiro momento, apresentei as teorias do currículo e um breve recorte sobre o percurso curricular brasileiro. Em seguida, revisei o contexto de produção do documento, marcado por disputas ideológicas entre vozes e discursos, afim de compreender os efeitos de sentido dos enunciados.

Nesta tese, defendo que a BNCC/EM é um currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), tradicional (TADEU DA SILVA, 2001) e utilitário-utilitarista (LENOIR, 2016) embora os propositores do MEC afirmem o contrário, pois considero currículo tudo que se escreve sobre a prática pedagógica. Parto da perspectiva dos estudos culturais para afirmar que a Base é um

texto de identidade, saber e poder, portanto, um currículo, que constrói a identidade dos estudantes, por meio de saberes sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento, inscritos, nesse documento, que regulamentou a construção dos currículos nas escolas brasileiras.

A Base é um instrumento da política curricular e pode ser entendida no âmbito do currículo prescrito, com caráter ordenador, demarcando a intervenção do Estado na vida social, por meio de suas instâncias políticas e administrativas. Isso pôde ser observado no processo de elaboração do documento que contou com a participação de agentes públicos e também privados. Como discutido no capítulo 1, os agentes privados acrescentaram seus interesses empresariais e mercadológicos, na Base, na escolha dos conteúdos e objetivos de aprendizagens necessários para a formação dos jovens na atualidade, como, por exemplo, o conceito de competência. Essa noção é materializada ao longo do documento como meta a ser atingida e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica, notadamente bem desenvolvida nos EUA (MACEDO, 2018). As competências presentes na Base devem ser desenvolvidas para que o estudante/trabalhador se adapte às novas mudanças do século XXI e exerça de modo competente um papel na atividade econômica do Brasil. Dessa forma, a educação está subordinada aos interesses das relações de produção capitalista e parece estar a serviço do mercado. Esse fato torna o ensino e a Educação algo longe daquilo que pensadores como Paulo Freire pregam.

No que diz respeito ao ensino de LP, o principal discurso do documento nacional veicula o valor de que é papel da escola, no século XXI, possibilitar o letramento digital (COSCARELLI, 2016; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016) aos educandos para que possam participar criticamente de diversas práticas de língua(gem), na sociedade contemporânea cada vez mais moderna. Esse discurso nos parece plausível, devido à presença cada vez mais maciça das TDIC nos processos comunicativos. O que ora questiono é a visão utilitarista (ALVES; OLIVEIRA, 2020; LENOIR, 2016; NOGUEIRA, 2016; SANZOVO, 2020; SILVA, 2018), voltada, apenas, para a questão mercadológica, com vistas a mensurar a produtividade da escola, por intermédio das avaliações em larga escala, sem considerar, de fato, as dimensões de formação integral dos estudantes.

Mais uma vez, podemos observar a tensão entre os discursos, considerando que os sentidos se constroem no encontro de dois polos opostos (VOLOCHÍNOV, 2017, p.233), a significação “é uma fâisca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos”. Apesar de estarmos em pleno século XXI, em que os documentos oficiais, inclusive a Base, para o ensino de LP, propagam uma visão mais voltada para a formação humana, com base na

LDBN/96, o discurso utilitarista, com ênfase na formação para o mercado de trabalho (da LDB 5692) continua muito forte, principalmente no Ensino Médio.

Dessa forma, por veicular discursos sobre o ensino de LP, propor objetivos de aprendizagem, habilidades e competências a serem desenvolvidas nos estudantes com a finalidade de promover o letramento, inclusive o digital, a BNCC/EM se configura como um documento de identidade (TADEU DA SILVA, 2001) que contribui para a formação dos estudantes em todo território nacional, em uma perspectiva utilitária, ou seja, com conhecimentos importantes na área de língua(gem) para a comunicação, mas também utilitarista com a visão mercadológica.

- 2) Quais são os discursos sobre a língua(gem), os gêneros e o letramento para o ensino de Língua Portuguesa presentes no currículo da BNCC/EM?

Para responder a essa pergunta, criei as categorias de análise: língua(gem), gênero e letramento, que são discutidas nos capítulos 2, 3 e 4, respectivamente. Os discursos que se mantêm na Base, em relação ao ensino de LP, tomam por centralidade a concepção de língua(gem) como interação, o texto e a teoria dos gêneros do discurso, já presentes em outros documentos oficiais (PCN; PCN+; OCEM). Por outro lado, esses discursos são reatualizados, pois no ensino de LP assume-se, como central, o trabalho com o texto a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva. Além disso, há um grande enfoque para os campos da atividade humana no trabalho com os gêneros, o que evidencia a importância de se pensar as finalidades comunicativas do gênero, tendo por base o contexto de produção e circulação. A concepção de letramento é reatualizada, também, uma vez que há um maior espaço destinado aos novos letramentos, à cultura digital, aos gêneros digitais e suas relações com a língua(gem).

Segundo os enunciados depreendidos da Base, nesta análise, a concepção de letramento que deve embasar o estudo desses gêneros é a dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015), que indica a necessidade de que as produções sejam reconhecidas em várias semioses, bem como a diversidade de culturas que se manifestam no ambiente escolar e a dos Novos Letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ROJO, 2016), que consideram a importância da valorização de uma nova mentalidade mais participativa e colaborativa perante o uso das tecnologias digitais com a web 2.0. Nesse sentido, o letramento digital (COSCARELLI, 2016; COSCARELLI; RIBEIRO, 2017; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016; SOARES, 2002; ZACHARIAS, 2016) se insere na perspectiva dos novos letramentos, tendo em vista que as

práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas inovações tecnológicas são cada vez mais presentes na sociedade. A escola, como principal agência de letramento, (KLEIMAN, 1995; RIBEIRO, 2009; SOUSA, 2021) responsável por preparar o aluno para lidar com as novas práticas sociais não pode ignorar a nova realidade dos usos linguísticos.

Os textos que os estudantes utilizam na comunicação são constituídos a partir da combinação de diversas semioses (linguagem verbal, sonora, imagética) e provenientes de diversas culturas. Além dos novos gêneros que emergem na contemporaneidade, as práticas de linguagem contemplam do mesmo modo novas formas de produzir e interagir com esses textos.

O domínio dessas semioses na produção de sentidos possibilita ao estudante sua participação em diversas esferas da atividade humana, representadas pelos campos da vida privada, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário, propostos pela

Base. Portanto, o documento sugere que o trabalho em LP contemple a teoria dos multiletramentos, que engloba uma diversidade de culturas e semioses, inclusive a digital que ganha bastante destaque no EM e dos novos letramentos que exigem uma nova mentalidade para fazer uso crítico da informação em ambientes digitais.

Embora a Base apresente atualizações importantes que buscam um diálogo do ensino com as mudanças contemporâneas nas práticas de língua(gem), ainda existe o grande desafio da escola de conseguir aproximar a prática pedagógica às orientações da BNCC/EM. Por isso, é necessário novos estudos para observar este aspecto na aula de LP e nos materiais didáticos. A Base não é a solução para os problemas educacionais do Brasil e sim mais um desafio. Para que ocorra de fato a formação crítica dos estudantes alinhada às novas necessidades comunicativas é preciso que haja investimento governamental na formação continuada de professores, na infraestrutura e no aparato tecnológico das escolas públicas e a disponibilização de uma internet gratuita aos brasileiros de baixa renda.

Espero, com as discussões desta pesquisa, contribuir para que outros pesquisadores e professores reflitam sobre o processo de ensino de LP e busquem lutar por um ensino que auxilie no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Este estudo limitou-se a identificar e a compreender os discursos sobre a língua(gem), o gênero e o letramento, para o ensino de LP, presentes na BNCC/EM. Novas pesquisas podem ser realizadas sobre a análise linguística, a produção de texto, o letramento literário e as questões étnico raciais no currículo de LP. Como mulher negra, reitero a importância das discussões sobre a temática racial nas aulas de LP para desconstrução de estereótipos e eliminação de termos e atitudes racistas.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística. **Revista Letra Magna**. Ano 5, n.11, p. 1-18, 2009.
- ALTHUSSER, L. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. 1970. Disponível em: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2021.
- ALVES, D. C.; XAVIER, V. R. D. Concepções de linguagem e seus efeitos no ensino da variação linguística e da norma-padrão. **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 14, n.23, p. 433-450, 2018. Disponível em: <http://www.letramagna.com/anteriores23.html>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- ALVES, M.F.; OLIVEIRA, V. A. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e inovação**. v. 7, n. 8, p. 21-35, 2020.
- AMORIM, G. F. O positivismo, a educação e a história ensinada. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 01, p.1-12, 2016. Disponível em: www.educonse.com.br/xcoloquio. Acesso em: 29 out. 2022.
- ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC? **Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde**. Ano X, n. 54, p. 6-13, 2017.
- APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-91.
- ARAÚJO, E. V. F. de. A BNCC e o letramento digital: leitura e escrita digital no ensino médio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS. 2020.
- AXER, B.; MOTA, J. J. D.; AFONSO, N. C. Base Nacional Comum Curricular: fixações de identidade na tentativa de um sujeito nacional. In: MORGADO, J. C.; NORBERTO, H.; SOUSA, J. (org.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Recife: ANPAE, 2017. p. 62-68.
- AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs ... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 512 p.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p.71 -164.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 204 p.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

BARBOSA, A. C. A.; FAVERE, de J. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial : Uniasselvi, 2013. 261 p.

BAUER, A; ALAVARSE, L. M; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

BENVENISTE, E. Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciência**. Santiago de Chile: CIDE, 1988.

BEZ, A. S.; AQUINO, C. Saussure e o estruturalismo: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.42, p. 5-17, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/issue/view/1545>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BONINI, A; COSTA-HUBES, T.C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HUBES, T.C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019. p. 17-39.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Perspectiva: São Paulo, 2011.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 43–66, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa**, v. 56, n.2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. d. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: A quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v.11, n.25, p.155-171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1 de junho de 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 30 março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 01 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB n. 4/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010a. Disponível em: http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72_010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: CNE, 2010b. Disponível em: chrome-extension://oemmnadbldboiebfnladdacbfmadadm/http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Médio (DCNEM). *In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 30 março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – LEI N° 13.005/2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória N° 934, 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Senado Federal. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP N° 05/2020**. Brasília: Ministério da Educação, 28 abril. 2020b. Disponível em: chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: http://inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024. Acesso em: 25 out. 2021.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/46916>. Acesso em: 10 set., 2022.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. *In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais**: novas formas de construção de sentido 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.198- 206.*

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.*

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002. 150 p.

CIAVATTA, M. RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

CONAE, Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/SUZANA/Downloads/5633-21679-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2006. 350 p.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, v.3, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979/8307>. Acesso em: 25 jun. 2020.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. Parábola. São Paulo, 2016. p. 61-80.*

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/BQKxvxwpBQPTDpynwmRnZkH/>. Acesso em: 05 fev. 2022.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Apresentação. *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 7-11.*

COSTA, R. A. **Letramento digital na BNCC**: um estudo das competências e habilidades no componente de língua portuguesa no ensino médio. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

DA SILVA, E. M. O. O letramento crítico e o letramento digital: a web no espaço escolar. **Revista X**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 32-49, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46572>. Acesso em: 29 out. 2021.

DA SILVA, M. R. *et al.* Faz sentido uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista X**, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 09-17, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/77308/41874>. Acesso em: 07 set. 2021.

D'AVILA, J. B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2018.

DE OLIVEIRA DELMONDES, M.; DA SILVA, T. M. . Os “campos de experiências” na Base Nacional Comum Curricular: do positivismo às invenções cotidianas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 38, p. 72-98, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1187>. Acesso em: 29 out. 2022.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n.1, p.73-78, Janeiro/Junho, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DIAS, M.C; NOVAIS, A. E. Por uma matriz de letramento digital. *In*: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2009, Belo Horizonte. [**Anais**]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009. Eixo temático: Propostas Pedagógicas Mediadas por Mídias Digitais.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B. BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais**: Reflexões e Ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica. *In*: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-26.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.** n.18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.

ESTEBAN, M. P. S. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. *In*: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 69-94.

FANCIO, A. C. A. **O ensino de Língua Portuguesa no Brasil**: discursos materializados em documentos oficiais e atualizados pelo PCN e pela BNCC. 2019. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade de São Carlos, São Paulo, 2019.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.168 p.

- FÁVERO, L. L. História da disciplina Português na escola brasileira. **Revista Diadorim**, v.6., p.13-36, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3886/2864>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud**. Barcelona, ES: Ariel, 1999.
- FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 261-271, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>. Acesso em: 29 out. 2021.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008. 144 p.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-252
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 80 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.
- GERALDI, J.W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>. Acesso em: 03 abril 2020.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, T.T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GIROUX, H. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo XXI, 1992.

GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. São Francisco, Jossey-Bass, 1981.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002) duas propostas, duas concepções. *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “História, sociedade e educação no Brasil”. 2012, João Pessoa. Anais eletrônicos. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P. N.; VALENTIM, D. L. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise do componente de língua portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 02, 2019. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/index/linguistica/ano/2019>. Acesso em: 20 jun. 2020.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O; COSTA, R. A. Letramento Digital e linguística aplicada: interfaces possíveis. *In*: LIMA, H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E. (org.). **Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer**. v. 2, São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 25-51.

HOLANDA, J. A.; FERNANDES, E. M. F. (Des)estabilização do ensino da língua portuguesa. *In*: FERNANDES, E. M. F. (org.). **Gêneros do discurso: dialogando com Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 51-73.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1969.

JINKINGS, I; DORIA, K; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?:** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. 406 p.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <chrome-extension://oemmnrcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 set. 2021.

KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1425>. Acesso em: 6 fev. 2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. *In*: M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (ed.). **A new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies**. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LEITE, J. A. O; BOTELHO, L.S. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Juiz de Fora, n. 10, p. 1-21, 2011. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, v. 49, n.2, 2010, p. 455-479. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt#>. Acesso em 16 jul. 2021.

LEMKE, J. Travels in hypermodality. **Visual Communication**, v.1, n. 3, 2002. p. 299-325. Disponível em: chromeextension://oemmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.researchgate.net/profile/JayLemke/publication/240697247_Travels_in_Hypermodality/links/02e7e5307fab6e147e000000/Travels-in-Hypermodality.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 15 jul. 2021.

LENOIR, Y. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 32, n. 61, p. 159-167, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47109>. Acesso em: 05 out. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M. B. de.; GRANDE, P. B. de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In*: ROJO, R. (org.). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.

LIMA, P. R. A. **Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”**. 2016. 224 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, E. A base é a base. O currículo é o quê? *In*: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MAGRI, S. M. C. Bakhtin: O Discurso como Ação - Aula 03: **Análise Dialógica do Discurso**. 2020. 1 vídeo (1h 48min). Projeto Educação Materialista: Cátedra Paulo Freire da UFV/ Ética de Bolso ESPM. Publicado pelo Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ipqKAwYxUo0>. Acesso em: 22 maio 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.21-36.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. (org.). **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.15- 80.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, A. A. A pedagogia tecnicista: um breve panorama. **Revista eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus jataí- UFG**. v.1. n.12, 2012. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://revistas.ufg.br/rir/article/download/20378/19218>. Acesso em: 05 dez 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012. 134 p.

MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J. Refratar e Refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. *In*: FERNANDES, E. M. F. (org.). **Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 13-44.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Reflexões para pensar o mundo ou algo assim. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da.; CONTI, C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 9-14.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.167-176.

MIRANDA, M. F.; FERREIRA, D. L. A.; GONÇALVES, H. **Tendência Tecnicista: Contexto histórico e influência do capitalismo**. In: V Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão -

Goianésia, Goiás, 2018. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/sepe/trabalho/69656>. Acesso em: 05 dez. 2022.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p.39-57, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 abril 2020.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência educ.**, Bauru, v. 09, n. 02, p. 191-211, dez, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2022.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 08 jul. 2020.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. **Harvard Educational Review** 66, 60-92. New York: Routledge, 1996/2000.

NOGUEIRA, S. dos S. **Representações de alunos do ensino médio sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NOGUEIRA, S. dos S.; FERNANDES, E. M. da F. Perspectivas do letramento digital na Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa para o ensino médio. **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 48–71, 2020. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/136>. Acesso em: 19 set. 2021.

NOGUEIRA, S. dos S.; FERNANDES, E. M. da F.; LIMA, L. M de. Perspectivas do dialogismo bakhtiniano nas orientações curriculares nacionais de língua portuguesa. **Revista X**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 63-83, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50100/34536>. Acesso em: 04 fev. 2022.

OLIVEIRA, E. Aprovação da Base Curricular do ensino médio leva desafio a estados; veja análise de nove especialistas. **Notícias G1**, 05 dez 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-especialistas-comentam.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.203-211.

PACHECO, J.A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores. **Revista Portuguesa de Educação**. v.14, n. 1, p. 49-71, 2001.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p.13- 23.

PERES, P.; SEMIS, L. Base: por que a votação foi suspensa e as possíveis mudanças no documento? **Nova Escola**, São Paulo, dez 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9141/saiba-por-que-a-votacao-da-base-foi-suspensa-e-conheca-possiveis-mudancas-no-documento>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PERES, P.; SEMIS, L. BNCC: a polarização que ensurdece. **Nova Escola**, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/12599/bncc-a-polarizacao-que-ensurdece#_="](https://novaescola.org.br/conteudo/12599/bncc-a-polarizacao-que-ensurdece#_=). Acesso em: 12 jun. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tm6xS6zPSgXsgzxHfm4F6Xp/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

POSSENTI, S. Notas um pouco céticas sobre hipertexto e construção de sentido. *In*: POSSENTI, S. (org.). **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar, 2002. P. 205-225.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RAMOS, R. da S.; COSTA, J. F. dos S.; SILVA, J. P da.; CUNHA, K. S. Base Nacional Comum Curricular: questionando a tentativa de homogeneização do ensino no século XXI a partir da teoria do discurso. *In*: MORGADO, J. C.; NORBERTO, H.; SOUSA, J. (org.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Recife: ANPAE, 2017. p. 777-787.

RATIER, R. *et al.* O castelo de cartas da Base. A história de como uma política pública delicada sobreviveu a dois governos e três ministros. **Nova Escola**, São Paulo, n. 30, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8800/o-castelo-de-cartas-da-base>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 442p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2000.

RECHDAN, M. L. de A. Dialogismo ou polifonia? **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 9, n. 1, p.1 - 9, 2003. Disponível em: <http://chrome-extension://oemmndcblbdoiebfnladdacbfmadadm/https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

RECUERO, R.; GRUZD, A. Cascatas de *Fake News* Políticas: um estudo de caso no *Twitter*. **Galáxia**, São Paulo, n. 41, p. 31-47, 2019.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 01 out. 2021.

RIBEIRO, N. B. Produção discursiva de espaços-tempos em relatos de professores: sentidos reorientadores de formação. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 94-112, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/nQQWKTWwpLqFyjHqHYrjcZg/?lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ROCHA, J. S. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2019.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.128p.

ROJO, R. H. R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros do discurso. *In*: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (org.). **Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.127-149.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino – modo de pensar, modo de fazer. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18

ROJO, R.H.R.; MOITA LOPES, L.P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio** (versão preliminar). 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>. Acesso em 20 jan. 2022.

ROSA, D. P.; CORBANI, C. T. O gênero textual meme no ensino de língua portuguesa. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 33-46, 2021. Disponível em: <chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/download/1761/1439>. Acesso em 23 set. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALATIEL, T. F. O. **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista**. 2019. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS, 2019.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 24 set. 2021.

SANTOS, E. D. dos; FREITAS, E. C. O discurso da vitória: as forças centrípetas e centrífugas e a construção do ethos de Donald Trump no Youtube. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 02, p. 209-226, 2017. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/issue/view/86>. Acesso em: 22 maio 2021.

SANTOS, R. R. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In*: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA. 2010, Santa Catarina. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10640635-Breve-historico-do-ensino-medio-no-brasil.html>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SANZOVO, S. T. **Formações imaginárias sobre sujeito aluno na BNCC (2018) - Ensino Médio: uma visão utilitarista do ensino**. 2020. 84f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, SC, 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 278p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMIS, L. Como é uma escola pública americana? **Nova Escola**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18761/como-e-uma-escola-publica-americana>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SILVA, E. A. da; THEODORO, T. S. V. Base Nacional Comum Curricular: o comum como negação da pluralidade. *In*: MORGADO, J. C.; NORBERTO, H.; SOUSA, J. (org.). **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais**. Série 6. Recife: ANPAE, 2017. p. 173-178.

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma análise da área da linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 946–955, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. V. 23, n.81, p.143-162, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em 01 out. 2021.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Revista de educação AEC**, Brasília, n. 101, p. 9-26, 1996.

SOARES, M. Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações. *In*: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (orgs.). **Avaliação educacional e currículo –inclusão e pluralidade**. Recife: UFPE/Nape, 1997.

SOBRAL, A. Entrevista Especial VI – Adail Sobral. [Entrevista cedida a] Flaviane Moraes, Neil Franco, Rafael Alves e Tiago Guimarães. **O Consoante**, Maringá, 2019. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/>. Acesso em: 06 jul. 2022.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@Gem**, v. 10, p. 1076-1094, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006> . Acesso em: 29 jun. 2020.

SOBRAL, A. BNCC e(em) perspectiva dialógica. Aula Aberta: **Bakhtin em diálogo**. 2022. 1 vídeo (2h 01min). Gellite Ufal. Publicado pelo Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wr50Vh1HSF8>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOUSA, C. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos. **Revista X**, v.15, n.5, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/72778>. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUSA, N. O. **A pedagogia dos multiletramentos na base nacional comum curricular (BNCC): um estudo da arquitetura bakhtiniana do componente língua portuguesa**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

SOUZA, E. C. **O ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SOUZA, S. A língua portuguesa nos documentos de ensino brasileiro: um olhar sobre a base nacional comum curricular. **Humanidades e Inovação**. v. 7, n. 7, p. 283-298, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2506>. Acesso em: 27 jan. 2021.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020. p.177-190.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2014.

STIEG, V.; ALCÂNTARA, R. G. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à base nacional curricular comum (BNCC). **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, Sergipe, n.7, p. 15-29, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6552>. Acesso em: 03 fev. 2022.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

TADEU DA SILVA, T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: TADEU DA SILVA, T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

TADEU DA SILVA, T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: TADEU DA SILVA, T (org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000a. p. 73-102.

TADEU DA SILVA, T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

TADEU DA SILVA, T. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2001.

TADEU DA SILVA, T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2010.

TFOUNI, L. V. Letramento – mosaico multifacetado. *In*: TFOUNI, L. V. (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 217- 228.

TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de; ARAÚJO, M. A. F. de. A compreensão e a produção colaborativa de gêneros multimodais: da sala de aula ao Instagram. **Revista Intercâmbio**, v. 45, p. 01-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/50436>. Acesso em: 29 out. 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VARELA, B. L. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular**: Concepções, Práxis e Tendências. Cabo Verde: Edições UNICV, 2013.

VASCONCELOS. *et al.* Currículo enquanto signo: uma perspectiva dialógica, polifônica. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RECEI/article/view/596>. Acesso em 11 set. 2022.

VERGNA, M. A. Base Nacional Comum Curricular: gêneros discursivos da cultura digital. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 45–59, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/64076>. Acesso em: 21 set. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. N. Exposição do problema do discurso alheio. *In: **Marxismo e Filosofia da linguagem***. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 249-262.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem? *In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios***. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 131-156.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. (s/d [1926]). **Discurso na vida e Discurso na arte** (Sobre poética sociológica). Tradução para o português feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, feita a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik (Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics), publicada em V. N. Volochínov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Disponível em: https://www.academia.edu/19347967/Discurso_Na_Vida_Discurso_Na_Arte. Acesso em: 15 set. 2021.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3–14, 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748>. Acesso em: 29 out. 2021.

VILLAR, J. L. M. O utilitarismo e a educação profissional no Brasil por uma abordagem filosófica da história da educação profissional. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** (RESAFE), [S. l.], n. 19, p. 120–134, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4569>. Acesso em: 3 jan. 2023.

VILARINHO DOS SANTOS, J. B. **Reflexões e (res)significações do currículo de língua inglesa no Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Brasília**. 2018. 218f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ZABALLA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Artimed editora, Porto Alegre, 2002.

ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In: **Tecnologias para aprender***. COSCARELLI, C. V. (org.). São Paulo: Parábola editorial, 2016. p. 15-26.