



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROGÉRIA DANTAS DE MELO JUSTINO

**MULTILETRAMENTOS NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSIÇÕES NOS EIXOS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E
ORALIDADE**

Campina Grande – PB

2023

ROGÉRIA DANTAS DE MELO JUSTINO

**MULTILETRAMENTOS NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSIÇÕES NOS EIXOS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E
ORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Linha de pesquisa: Práticas educativas e diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro.

Campina Grande, PB

2023

J96m

Justino, Rogéria Dantas de Melo.

Multiletramentos na BNCC do ensino fundamental: proposições nos eixos de leitura, produção de textos e oralidade / Rogéria Dantas de Melo Justino. – Campina Grande, 2023.

112 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro".

Referências.

1. Pedagogia dos Multiletramentos. 2. Gêneros Textuais/Discursivos. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Multimodalidade. 5. Práticas Educativas e Diversidade. I. Ribeiro, Roziane Marinho. II. Título.

CDU 37.013(043)

ROGÉRIA DANTAS DE MELO JUSTINO

**MULTILETRAMENTOS NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSIÇÕES NOS EIXOS DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E
ORALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado (a) em: 06 de setembro de 2023.

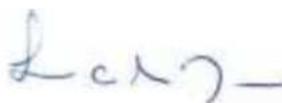
BANCA EXAMINADORA

Roziane Marinho Ribeiro



(Orientadora - PPGED/UFCG)

Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira



(Membro Interno - PPGED/UFCG)

Prof.^a Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante



(Membro Externo - PROLING/UFPB)

*Esta dissertação é um símbolo da minha esperança
em um futuro promissor e a dedico a todos que me
inspiraram a perseguir os meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero expressar a minha gratidão ao Divino por iluminar e guiar o meu caminho. Sinto o Seu amor e cuidado em cada detalhe.

À minha mãe, Marluce, que sempre acreditou no meu potencial e me apoiou ao longo desses dois anos de mestrado. À senhora, que é sinônimo de força e superação, a minha mais profunda e eterna gratidão.

Ao meu pai, José Almir (*in memoriam*), que embora não esteja fisicamente presente, seu amor continua a guiar o meu caminho. Com amor e muita saudade, gratidão eterna.

Aos meus irmãos, Rogério, Rodrigo e Robson, por cada gesto de incentivo e apoio nos momentos mais desafiadores dessa jornada, bem como por cada conquista comemorada juntos. A presença de vocês foi e sempre será fonte de amor e inspiração.

Aos meus avós, Damião e Albertina, que com suas histórias, sabedoria e experiência são luz a iluminar o meu caminho. Vocês são incentivo e coragem nos momentos desafiadores e fortalecem a minha busca pelo conhecimento.

Aos meus ancestrais por toda sabedoria transmitida, especialmente às minhas ancestrais, que teceram a tapeçaria da minha existência com fios de amor, força e coragem. Meu mais profundo agradecimento.

Ao meu esposo, Fagne, que foi meu pilar de força e encorajamento. Seu amor e paciência me guiaram pelo caminho, sobretudo nos momentos de dúvidas e de exaustão. Agradeço por celebrar comigo cada pequena vitória e por acreditar no meu potencial quando nem eu mesma era capaz de acreditar. Sua presença tornou esse caminho mais leve. Lembro-me com carinho daquele dia em que concluí a minha primeira especialização e você me presenteou com um bilhete que, parafraseando, dizia: "minha futura mestranda". Naquele momento, você plantou em mim a semente da confiança e da esperança que me impulsionou a perseguir meus sonhos.

Aos meus sogros, Everaldo e Francisca, pelos gestos de apoio, incentivo, bondade e carinho.

Aos meus afilhados Cecília e Emanuel, por serem fontes inesgotáveis de alegria e amor. Vocês trouxeram luz aos dias mais desafiadores dessa jornada.

À minha família e amigos, pelo apoio e incentivo. A minha vida é mais feliz por tê-los comigo.

À Ludmila, que me acompanhou durante parte dessa trajetória acadêmica e que com seu apoio profissional contribuiu para o meu bem-estar emocional e intelectual. As nossas sessões de terapia me proporcionaram a imersão em um processo profundo de autodescoberta e reverberaram não somente na minha vida pessoal, mas na minha vida acadêmica e profissional. Com sua maestria e sensibilidade, você me conduziu por um processo de autoconhecimento profundo e transformador. Gratidão, Lud!

À minha orientadora, Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro, pela orientação valiosíssima, apoio, dedicação e orientação de excelência ao longo deste processo. Sua compreensão e empatia foram essenciais para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho. Minha gratidão eterna.

À banca avaliadora que generosamente dedicou seu tempo e contribuiu ricamente com este trabalho. Agradeço ao Prof. Dr. Luciênio de Macêdo Teixeira (UFCEG) e a Profa. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB), que estiveram na minha qualificação e defesa e avaliaram cuidadosamente o meu trabalho. A participação de vocês foi essencial para o aprimoramento desse trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCEG) pelo ensino de qualidade e pela grande e significativa oportunidade fornecida.

Aos professores do PPGEd/UFCEG que desempenharam um papel fundamental na minha formação, com suas aulas inspiradoras e orientações valiosíssimas, minha gratidão e minha admiração.

Aos colegas do PPGEd/UFCEG pelas trocas e pelo incentivo durante todo esse percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por financiar esta pesquisa.

*“O sonho encheu a noite
Extravasou pro meu dia
Encheu minha vida
E é dele que eu vou viver
Porque sonho não morre”.*

RESUMO

Neste trabalho, nos propomos a investigar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com foco na proposta dos Multiletramentos. Partimos da seguinte questão investigativa: como está configurada a proposta de Multiletramentos na BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e, ainda, que possibilidades e direcionamentos o documento mobiliza no tocante ao trabalho com os gêneros multimodais? Como objetivo geral, propomos: analisar as relações entre a BNCC e a Pedagogia dos Multiletramentos, tomando como foco analítico os eixos de leitura, produção de textos e oralidade, destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos buscamos: a) interpretar em que medida as bases teórico-conceituais advindas da Pedagogia dos Multiletramentos estão postas na BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental; b) observar as habilidades relativas aos eixos leitura, produção de textos e oralidade no tocante às possibilidades ensejadas para o trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e; c) discutir as implicações da proposta de multiletramentos da BNCC no que concerne às práticas de leitura e produção de gêneros multimodais na escola. O aporte teórico se ancora principalmente nos conceitos como o de letramento (SOARES, 2003; 2004; BUNZEN, 2019), o de multiletramentos e multimodalidade (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; CAZDEN *ET AL.*, 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021); e o de gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 2003; ROJO; BARBOSA, 2015 e DIONÍSIO, 2011). Quanto à metodologia, recorreremos à abordagem qualitativa de base interpretativista, utilizando o procedimento de pesquisa documental. A partir de Cellard (2012) e Moraes (1999), organizamos o procedimento de geração, sistematização e análise dos dados. Na tentativa de respondermos à nossa questão, bem como de alcançarmos os objetivos propostos, fizemos um recorte que compreende excertos dos textos direcionados à área de linguagens (p. 63-64), ao texto introdutório do componente de Língua Portuguesa (p. 67-86) e, por fim, no texto de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental — Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade (p. 136-191). Os resultados apontam que a BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental está revestida de conceitos advindos da Pedagogia dos Multiletramentos, embora esses conceitos não estejam associados diretamente à teoria do GNL, uma vez que o documento não se dispõe de uma teoria específica acerca das noções de multiletramentos e multimodalidade/multissemiótica. No tocante às habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade, o documento apresenta uma série de gêneros que ensejam múltiplas possibilidades para o trabalho com a multimodalidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: BNCC; Pedagogia dos Multiletramentos; gêneros textuais/discursivos; multimodalidade.

ABSTRACT

In this work, we propose to investigate the National Common Curricular Base (BNCC) of Portuguese Language for the Final Years of Elementary School, focusing on the proposal of Multiliteracies. We start from the following investigative question: how is the proposal of Multiliteracies configured in the BNCC of Portuguese Language for the Final Years of Elementary School and, furthermore, what possibilities and directions does the document mobilize with regard to working with multimodal genres? As a general objective, we propose: to analyze the relations between the BNCC and the Pedagogy of Multiliteracies, taking as an analytical focus the axes of reading, text production and orality, aimed at the Final Years of Elementary School. As specific objectives, we seek: a) to interpret the extent to which the theoretical-conceptual bases arising from the Pedagogy of Multiliteracies are placed in the BNCC of Portuguese Language for the Final Years of Elementary School; b) observe the skills related to the axes of reading, text production and orality in terms of possibilities for working with multimodal genres in the Final Years of Elementary School and; c) discuss the implications of the BNCC's multiliteracies proposal with regard to reading practices and production of multimodal genres at school. The theoretical contribution is mainly based on concepts such as literacy (SOARES, 2003; 2004; BUNZEN, 2019), multiliteracies and multimodality (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020; CAZDEN *ET AL.*, 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021); and textual/discursive genres (BAKHTIN, 2003; ROJO; BARBOSA, 2015 and DIONÍSIO, 2011). As for the methodology, we resorted to the qualitative approach based on interpretivism, using the documentary research procedure. Based on Cellard (2012) and Moraes (1999), we organized the data generation, systematization and analysis procedure. In an attempt to answer our question, as well as to achieve the proposed objectives, we made a selection that includes excerpts from the texts directed to the language area (p. 63-64), the introductory text of the Portuguese Language component (p. 67- 86). The results indicate that the BNCC of Portuguese Language for the Final Years of Elementary School is coated with concepts arising from the Pedagogy of Multiliteracies, although these concepts are not directly associated with the theory of LNG, since the document does not have a specific theory about the notions of multiliteracies and multimodality/multisemiotics. With regard to the skills belonging to the reading, text production and orality axes, the document presents a series of genres that give rise to multiple possibilities for working with multimodality in the Final Years of Elementary School.

Keywords: BNCC; Multiliteracy Pedagogy; textual/discursive genres; multimodality.

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1:** Modos de significação
- FIGURA 2:** Organização da BNCC de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1:** Abordagens de letramento
- QUADRO 2:** Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental
- QUADRO 3:** Análise documental: avaliação preliminar
- QUADRO 4:** Codificação das amostras analisadas
- QUADRO 5:** Habilidades de Língua Portuguesa analisadas – 6º ao 9º ano
- QUADRO 6:** Habilidades de Língua Portuguesa analisadas – 6º e 7º anos e 8º e 9º anos

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

GDV – Gramática do Design Visual

GSF – Gramática Sistemico Funcional

GNL – Grupo Nova Londres

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	SITUANDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA.....	19
2.1	Do letramento aos multiletramentos: percurso histórico e ressignificações.....	19
2.2	Pedagogia dos Multiletramentos: imersão nas práticas de linguagem do século XXI	22
2.3	Gêneros discursivos, multimodalidade e ensino.....	37
2.4	Multiletramentos e multimodalidade em documentos educacionais parametrizadores: dos PCN’S À BNCC	44
3	PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	50
3.1	Apontando a relevância e os objetivos da pesquisa.....	50
3.2	Caracterizando o tipo de pesquisa	51
3.3	O procedimento de geração dos dados	53
4	MULTILETRAMENTOS NA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSIÇÕES DO DOCUMENTO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
4.1	Relações entre o documento da BNCC e o Manifesto Programático da Pedagogia dos Multiletramentos	59
4.2	Os eixos leitura, produção de textos e oralidade e as habilidades propostas: as possibilidades ensejadas no tocante ao trabalho com a multimodalidade	67
4.3	Implicações da proposta de multiletramentos da BNCC nas práticas de leitura e produção de textos multimodais na escola	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
	REFERÊNCIAS.....	114

1 INTRODUÇÃO

No contexto da alta modernidade, caracterizado, sobretudo, pelo acelerado avanço tecnológico, bem como pela crescente diversidade linguístico-cultural, é natural que as práticas sociais de usos da linguagem sejam impactadas e modificadas em alguma medida. As formas de produção de textos orais e escritos, assim como os ambientes em que esses textos circulam, passaram a demandar de seus usuários habilidades mais complexas de leitura e escrita. Os gêneros discursivos, responsáveis por organizar e mediar a nossa comunicação, passaram por um processo de conectividade e, conseqüentemente, de transmutação, como afirma Araújo (2016). Isso significa dizer que os gêneros discursivos, especialmente àqueles que circulam mais frequentemente em ambiente digitais, passam por adequações para atender a determinadas especificidades, conforme os meios em que serão veiculados. Nesse processo de conectividade, esses gêneros mobilizam uma variedade de modos linguísticos e a partir disso passam a requerer de seus usuários o domínio de novos letramentos.

Diante desse cenário, a escola, ainda tão vinculada a metodologias tradicionais, se vê diante do complexo desafio de formar sujeitos, cujas habilidades devam atender às demandas da sociedade pós-moderna, o que inclui interagir com a grande diversidade de textos presentes nas práticas sociais, que perpassam as dimensões das vidas pessoal, social e laboral. As práticas de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, precisam possibilitar o desenvolvimento de habilidades essenciais no tocante às formas de expressão, compreensão e participação ativa desses sujeitos na sociedade. Para isso, é necessário que as concepções de ensino de língua sejam pautadas em abordagens que compreendam o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita para além dos moldes da gramática tradicional. Isso não significa diminuir a importância do que propõe a gramática tradicional, ao contrário, implica pensar na necessidade de suplementá-la. É nessa perspectiva que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é proposta.

No processo de elaboração desse documento oficial, a primeira versão da BNCC foi lançada em setembro de 2015, a segunda em abril de 2016 e a terceira versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, contemplando as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Em 2018 foi lançada uma última versão do documento, dessa vez, contemplando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC é um documento parametrizador dos currículos da Educação Básica que unifica as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver ao longo das etapas de escolaridade. Sua implementação tornou-se obrigatória em todas as redes de educação do nosso

país. Em relação ao componente Língua Portuguesa, especificamente, o documento estabelece competências gerais e específicas que devem perpassar todos os anos do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Para que as competências sejam alcançadas, a BNCC estabelece um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. As habilidades propostas estão relacionadas aos objetos de conhecimento, que são apresentados conforme os anos e, ainda, conforme os eixos, que por sua vez, correspondem às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses eixos estão conectados às práticas de linguagem situadas. À vista disso, a BNCC articula os eixos aos campos de atuação: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Este documento parametrizador apresenta, ainda, uma proposta curricular em que a noção de letramento se apresenta de forma pluralizada, multifacetada em diferentes linguagens. Além de outros aspectos, o documento propõe objetivos, habilidades e competências para o ensino de Língua Portuguesa pautado na ideia de multiletramentos.

Conforme a linha argumentativa desse documento, em relação ao componente Língua Portuguesa: “cabe, então, proporcionar, aos estudantes, experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68).

A noção argumentada pela BNCC, no tocante a ampliação dos letramentos, está associada ao que propõe a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, que se apresenta, por sua vez, como uma abordagem teórica que problematiza o currículo e as práticas tradicionais escolares, propondo um redesenho da didática de ensino de língua. Essa abordagem defende uma educação linguística que tenha como ponto de partida o pluralismo, tanto no que diz respeito às múltiplas linguagens pertencentes aos textos contemporâneos, como a diversidade linguístico-cultural. As proposições apresentadas pela teoria da Pedagogia dos Multiletramentos mobilizam conceitos que estão diretamente conectados aos textos contemporâneos, especialmente àqueles ligados à cultura digital, que articulam uma variedade de recursos semióticos, como texto escrito, imagem, som, vídeo, dentre outras linguagens.

Diante disso, a pesquisa documental que aqui se apresenta traz essa temática como objeto de estudo, analisando as relações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a Pedagogia dos Multiletramentos, tomando como foco analítico os eixos leitura, produção de textos e oralidade.

A escolha por esta temática justifica-se, principalmente, por duas razões: a primeira se deve ao fato de que a BNCC se constitui, atualmente, o documento parametrizador mais recente no tocante aos currículos da Educação Básica, e por essa razão faz-se necessário estudá-la e debetela; a segunda está relacionada ao viés teórico que o documento indica mobilizar — mesmo que de forma indireta — que é o campo teórico da Pedagogia dos Multiletramentos. Dessa forma, entendemos que esta pesquisa apresenta relevância científica por preencher lacunas investigativas em torno do objeto de estudo. Embora a literatura apresente alguns estudos acerca das relações entre a BNCC e a Pedagogia dos Multiletramentos, muitos aspectos ainda precisam ser explorados, sobretudo relacionados ao ensino.

No processo de revisão da literatura identificamos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 29 trabalhos referentes a essa temática, no período de 2021 a 2022. Destacamos que duas dessas pesquisas dialogam com o nosso enfoque temático.

A primeira pesquisa, de base documental, intitulada “Letramento digital na BNCC: estudos das competências e habilidades no componente de língua portuguesa no ensino médio”, de Rosekeyla de Araujo Costa (2021), teve como objetivo investigar como a BNCC retrata a cultura digital ao novo ethos na etapa do Ensino Médio. Para isso, a autora elaborou uma análise acerca das competências e habilidades buscando averiguar as concepções de letramento digital no documento. A autora também investigou a relação de outros elementos composicionais da base, como os campos de atuação e os eixos de integração, a partir da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos. Por meio do estudo, a autora verificou que o componente Língua Portuguesa do Ensino Médio dialoga com as premissas dos multiletramentos e dos novos letramentos, permitindo a ampliação de novas práticas de aprendizagem no contexto escolar.

A segunda, intitulada “A pedagogia dos multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um estudo da arquitetônica bakhtiniana do componente Língua Portuguesa”, de Nagila Oliveira de Sousa (2021), propôs-se a investigar a relação entre a Pedagogia dos Multiletramentos e o componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio à luz da arquitetônica do círculo Bakhtiniano. A metodologia utilizada consistiu numa pesquisa exploratório-descritiva, de caráter qualitativo-interpretativista, com procedimentos técnicos de cunho documental e bibliográfico, com base na análise dialógica do discurso. Os resultados apontaram que há estreita relação entre o componente Língua Portuguesa e a Pedagogia dos Multiletramentos.

Embora esses trabalhos destacados se diferenciem da nossa pesquisa quanto aos objetivos e enfoque do nível de escolaridade, eles se aproximam teoricamente na discussão em torno do tema multiletramentos na BNCC e, nesse sentido, contribuiriam para ampliar reflexões

teóricas e as possibilidades de análise e discussão dessa temática na perspectiva curricular e pedagógica que este documento oficial enseja, visando contribuir para a formação do professor e as práticas de letramento escolar.

Nosso ponto de partida investigativo focou em problematizar a temática, indagando sobre como está configurada a proposta de multiletramentos apresentada na BNCC e quais possibilidades de ensino essa proposta enseja no tocante ao trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E na busca de respostas para este problema, estabelecemos como objetivo geral: analisar as relações entre a BNCC e a Pedagogia dos Multiletramentos, tomando como foco analítico os eixos leitura, produção de textos e oralidade, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, buscamos: a) interpretar em que medida as bases conceituais advindas da Pedagogia dos Multiletramentos estão postas na BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental; b) observar as habilidades relativas aos eixos leitura, produção de textos e oralidade no tocante às possibilidades ensejadas para o trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental; e c) discutir as implicações da proposta de multiletramentos apresentada na BNCC no que concerne às práticas de leitura e produção de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

À vista disso, e por compreendermos as práticas de leitura, produção de textos e oralidade como atividades que envolvem diferentes modos de significação, definimos como objeto de análise especialmente os eixos de leitura, produção de textos e oralidade da BNCC de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Uma vez que as atividades de ler e produzir textos mobilizam uma diversidade de modos (textuais, orais, visuais, táteis, sonoros, gestuais e de áudios, por exemplo), faz-se necessário entender como o principal documento norteador dos currículos da Educação Básica tem tratado a noção de multiletramentos no tocante à produção dos gêneros multimodais, cada vez mais presentes e condensados a eventos e práticas sociais de letramentos. Compreendemos, portanto, a multimodalidade como um recurso inerente às práticas de leitura e escrita, sobretudo no tocante às interações sociais que tem sido intermediadas cada vez mais pelas tecnologias da informação e comunicação.

Tais proposições implicam refletir justamente acerca de como os nossos estudantes têm se relacionado com os textos/gêneros que permeiam essas interações sociais, especialmente pelo fato de que eles são parte de uma geração que está intrinsecamente conectada aos meios digitais, o que lhes exige enquanto leitores e produtores de significados o reconhecimento e domínio de diferentes linguagens. Essas práticas de leitura e escrita moldadas pelos recursos

digitais requerem de seus usuários/participantes senso crítico aguçado para que sejam capazes de lidar com toda multiplicidade de informações que chegam nas formas de textos multimodais.

Contextualizado o trabalho de pesquisa nesta parte introdutória, damos prosseguimento, no segundo capítulo, tratando das bases teóricas de letramento, multiletramentos, multimodalidade, gêneros discursivos multimodais e ainda tecemos uma breve análise sobre esses conceitos e como avançaram em documentos como os PCN's e a BNCC. Inicialmente, apresentamos e discutimos o conceito de letramento e seus desdobramentos no Brasil, pautando-nos em Soares (2003; 2004) e Bunzen (2019). Na sequência, discutimos a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, bem como a noção de multimodalidade, a partir das proposições de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020); Cazden *et al.* (2020); Grupo Nova Londres (2021). Na penúltima seção do capítulo, discutimos aspectos relativo aos gêneros discursivos multimodais e suas implicações no ensino, para essa discussão recorreremos à Bakhtin (2003); Rojo; Barbosa (2015); Dionísio (2011); dentre outros teóricos. Apresentamos, ainda, uma breve análise voltada aos principais documentos parametrizadores da Educação Básica — PCNs e BNCC — no tocante às noções de multiletramentos e multimodalidade.

No terceiro capítulo, apresentamos a tipologia de pesquisa documental, baseada sobretudo em Cellard (2012) e Moraes (1999), bem como o percurso metodológico, situando os procedimentos utilizados no processo de geração e análise dos dados, a descrição do corpus constituído e as categorias de análise.

No quarto capítulo, apresentamos os dados da pesquisa, análises e reflexões são realizadas em torno de excertos textuais da BNCC. Na primeira seção analisamos excertos da BNCC, observando as relações com o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos; na segunda focalizamos nas habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade, analisando as potencialidades das propostas para o trabalho com os multiletramentos; e na terceira analisamos as implicações das propostas nas práticas de leitura e produção textual na escola.

Por fim, tecemos considerações finais, sintetizando os resultados da pesquisa e apresentando algumas reflexões.

2 SITUANDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Neste segundo capítulo, discutimos as bases teóricas que subsidiam este trabalho de pesquisa. Dessa forma, começamos apresentando o conceito de letramento e situando-o historicamente. Na sequência, apresentamos a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos e os principais conceitos que a subsidiam. No tópico seguinte, trazemos uma discussão acerca da noção de multiletramentos e multimodalidade em documentos parametrizadores como os PCN's e a BNCC e finalizamos o capítulo com a discussão sobre gêneros discursivos e multimodalidade no ensino de língua materna.

2.1 Do letramento aos multiletramentos: percurso histórico e ressignificações

O termo letramento chega ao Brasil em meados dos anos oitenta do século XX se confundindo com o conceito de alfabetização. Simultaneamente, o termo também faz parte do cenário acadêmico e educacional de países como França (*illetterisme*), Portugal (*literacia*), Estados Unidos e Inglaterra (*literacy*). O termo surgiu a partir da “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p. 6). Todavia, é importante ressaltar que, embora o termo tenha surgido nesses países num mesmo período histórico, as razões que justificam sua origem e uso se diferem significativamente em cada uma dessas realidades, uma vez que o termo não está dissociado das condições sociais, econômicas e culturais.

Em países desenvolvidos, o despertar para a necessidade de cunhar o termo letramento justificou-se pelo fato de que a população, mesmo alfabetizada, não dominava as habilidades que envolviam o uso da leitura e da escrita necessárias para uma participação efetiva nas práticas sociais. (SOARES, 2003, p. 6).

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir do questionamento do conceito de alfabetização (SOARES, 2003, p. 7).

Dessa forma, no Brasil, o conceito de letramento surgiu de forma atrelada ao conceito de alfabetização, por isso a confusão criada entre os dois processos que, inclusive, perdurou durante muito tempo. Todavia, Soares (2004) ressalta que, embora alfabetização e letramento configurem-se como processos distintos, são também processos interdependentes:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 91).

Mesmo atualmente, muitos professores em razão da insuficiência ou ineficácia das políticas de formação, não conseguem distinguir o que são cada um desses processos, o que se revela num problema para as práticas de formação dos alunos. Sinteticamente e com base nessa autora, podemos assim defini-los: letramento corresponde às práticas e eventos mediados pela leitura e pela escrita, enquanto alfabetização é o termo utilizado para denominar o processo de aquisição e apropriação do sistema linguístico. Importante ressaltar que o domínio do código linguístico não deve ser um fator determinante para que pensemos o significado de letramento, mas sim como uma possibilidade que contribui mais efetivamente para a ampliação desse fenômeno, que implica, conseqüentemente, na participação plena do sujeito em práticas e eventos cada vez mais complexas.

Nessa perspectiva, é importante que compreendamos alfabetização e letramento como processos complementares. Mas, que embora estejam interligados, em alguma medida, a alfabetização diz respeito à aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; enquanto letramento corresponde às práticas e eventos que envolvem o uso da leitura e da escrita, incluindo, igualmente, práticas e eventos em que as novas tecnologias digitais da informação e comunicação estão presentes. Cada um desses processos apresenta suas potencialidades e são necessários no tocante à participação plena do indivíduo na sociedade.

A clareza do conceito de letramento faz-se necessário para que possamos compreender como esse fenômeno foi se tornando alvo de significativas discussões, bem como se estabilizando nos meios acadêmicos e escolares, desde a sua invenção até os dias atuais. BUNZEN (2019), ao discutir acerca do conceito de literacia na Política Nacional de Educação (PNA, 2019), atenta-nos para o fato de que as diferentes traduções para o termo “literacy” provocou conflitos e disputas nos diversos campos em que foi objeto de estudo:

as diferentes formas de traduzir a palavra “literacy” em inglês empregada em estudos de áreas específicas (Psicolinguística ou Antropologia, por exemplo), fizeram com

que a entrada do conceito fosse permeada por sobreposições, conflitos, disputas epistemológicas e políticas (BUNZEN, 2019, p. 44).

Ainda de acordo com BUNZEN (2019), toda essa pluralidade de interpretações no tocante à tradução do termo “literacy” motivou concepções reducionistas, [...] “alguns utilizaram ‘letramento’ como sinônimo de ‘conhecimento sobre algo’ ou até mesmo como uma noção restrita e escolarizada de aprendizagem da leitura” (BUNZEN, 2019, p. 44).

Distanciando-se de tais significados mais restritos, ‘letramento’ ou ‘letramentoS’ é bastante empregado nas investigações que ampliam nossos olhares para as **facetas históricas, sociais, políticas e culturais** da relação dos sujeitos com as culturas escritas e orais. Desta perspectiva sócio-histórica e de base sociológica e antropológica, o conceito de letramento (uma das possíveis traduções da palavra *literacy*, mas não a única), não se restringe ao que acontece dentro da escola, nem possui uma relação mais direta com a “aprendizagem formal”. Envolve um leque muito maior de práticas e eventos em diferentes tempos e espaços: as leituras e escritas que acontecem nos meios de transportes, nas bibliotecas comunitárias, nas igrejas, no ambiente de trabalho, nos lares, na vizinhança, etc. Essa **perspectiva de investigação mais ampla** focaliza não apenas habilidades técnicas e cognitivas, mas relações de: poder, hegemonia cultural, identidades. Além disso, analisa criticamente as políticas linguísticas e faz críticas ao modo como os países capitalistas têm reduzido o processo de escolarização a metas internacionais enquanto as desigualdades sociais aumentam em diversos contextos como no Brasil e na América Latina (cf. STREET, 2014) (BUNZEN, 2019, p. 44-45, grifos do autor).

Na perspectiva evidenciada por Bunzen, a noção de letramento(s) é tratada sob facetas que permeiam as esferas históricas, sociais, políticas e culturais, considerando a relação dos sujeitos com a escrita e a oralidade. Ainda, Bunzen toma como referência Street (2014) ao apresentar uma visão de letramento pautada nas relações de poder, hegemonia, cultural e identitária que são intrínsecas à nossa sociedade. Nos aproximando da noção apresentada pelo autor, neste estudo, tomaremos como ponto de partida a definição de letramento na perspectiva social e da diversidade, uma vez que entendemos que tal perspectiva está intrinsecamente relacionada às práticas sociais mediadas pela língua, seja ela na modalidade escrita, oral ou multimodal. Além disso, compreendemos o significado de letramento(s) como um conceito a ser pensado para além dos muros da escola, sobretudo, pelo fato de que estamos lidando mais acentuadamente com a linguagem multimodal e nos distanciando cada vez mais de uma concepção de linguagem monomodal. Dessa forma, ao pensarmos numa concepção de linguagem multimodal, estamos também refletindo acerca da diversidade linguística, social e cultural que compõem a sociedade pós-moderna na qual estamos imersos.

Na seção seguinte, aprofundamos a nossa discussão acerca da noção de letramento sob a perspectiva da teoria dos multiletramentos.

2.2 Pedagogia dos Multiletramentos: imersão nas práticas de linguagem do século XXI

O aprofundamento do processo de globalização ocorrido entre o final do século XX e o início do século XXI culminou em grandes e significativas transformações sociais, trazendo uma série de implicações no tocante ao campo educacional, uma vez que a diversidade cultural e o desenvolvimento tecnológico estavam, nesse contexto, em perceptível ascensão. Preocupados com esse novo contexto social que se desenhava, um grupo formado por dez pesquisadores¹ — dentre eles ingleses, americanos e australianos — reuniu-se na cidade de Nova Londres (EUA), mais especificamente por volta do ano de 1994, para discutir as implicações desse processo acelerado de globalização no cenário educacional, especialmente no tocante à educação linguística.

O grupo, alcunhado de Grupo de Nova Londres (GNL – *New London Group*) publicou, dois anos após esse encontro, em 1996, na revista acadêmica *Harvard Educational Review*, o artigo intitulado “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais” (*A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures*). O artigo apresentado pelo grupo consiste num “manifesto programático, como uma espécie de ponto de partida, aberto e provisório” (GNL, 2021, p. 105-106). Sendo assim, o GNL considera o manifesto como “[...] uma visão geral teórica do contexto social atual de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “o quê”) e a forma (o “como”) da pedagogia do letramento” (GNL, 2021, p. 106).

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (GNL, 2021, p. 106).

De acordo com essa abordagem, o termo multiletramentos faz referência a dois aspectos fulcrais: às múltiplas formas de comunicação, propiciadas pelo advento das tecnologias, bem como à grande e crescente diversidade cultural e linguística que emergia na sociedade dos anos noventa do século XX. A noção de letramento (no singular) não fazia mais sentido para o GNL,

¹ Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

porque já não correspondia às novas demandas e necessidades — que estavam surgindo em razão do processo acelerado de globalização — das sociedades naquele momento.

Diante disso, a proposta do grupo é delineada a partir de três dimensões. A primeira delas diz respeito à justificativa da proposta de redesenho da pedagogia tradicional para uma nova pedagogia, sendo esse o ponto de partida do manifesto. A segunda dimensão corresponde, basicamente, ao conteúdo que rege a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, momento em que o GNL elege como conceito-chave o termo *Design*. “O conceito-chave que apresentamos é o de Design, em relação ao qual tanto somos herdeiros de padrões e convenções ligadas aos sentidos/significados quanto somos designers ativos de sentidos” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 20). E, por fim, mas não menos importante, a terceira dimensão da Pedagogia dos Multiletramentos que corresponde à forma como o conceito-chave de design pode ser abordado nas escolas. Para isso, o GNL sugere que nessa dimensão sejam trabalhados quatro componentes pedagógicos, inicialmente denominados pelo grupo de prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Ao propor a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, o grupo toma como justificativa as mudanças ocorridas nas estruturas do mundo do trabalho, na vida pública e na vida pessoal dos cidadãos. Tais mudanças estão relacionadas ao crescente e acelerado capitalismo, à ideologia e ideais neoliberais e, por conseguinte, às transformações identitárias dos diferentes grupos socioculturais, uma vez que esses grupos estavam assumindo suas identidades ativa e criticamente perante à sociedade que se desenhava àquela época.

No mundo do trabalho, especificamente, o que se observava era a mudança de um modelo de mercado antes centrado na disciplina e na ordem dos trabalhadores para um mercado centrado, sobretudo, na flexibilidade. Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) denominam esses dois momentos de “velho capitalismo” e “novo capitalismo”, este também denominado de pós-fordismo. Na era do velho capitalismo exigia-se do trabalhador o domínio básico de letramento e numeramento. Contudo, a chegada do novo capitalismo modificou intensivamente as estruturas do mundo do trabalho. Nesse novo ambiente, um novo perfil de trabalhador também passou a ser necessário. Agora, fazia-se premente um trabalhador de perfil flexível, com aptidão para realizar múltiplas atividades em seu ambiente de trabalho. Mas, para isso, era imprescindível que apresentasse novas/outras habilidades que exigia um nível mais complexo de letramento. Ainda, faz-se necessário frisar que este novo capitalismo a que os autores fazer alusão, não atinge, necessariamente, a todos os trabalhadores, sobretudo porque ainda há segmentos laborais nos quais as tecnologias/máquinas não estão presentes ou não se mostram

expressivas. Esse aspecto é relevante para que compreendamos que, no nosso contexto, atravessamos ainda um processo de transição entre o velho e o novo capitalismo.

É importante ressaltar, sob um ponto de vista crítico, que a ideologia do novo capitalismo fez emergir, também, exclusões no mundo do trabalho, visto que os discursos relacionados ao autoempreendedorismo ficaram cada vez mais visíveis, trazendo à tona os ideais advindos das velhas hierarquias, desvelando as vastas disparidades de poder e de riqueza, o que implicou na intensificação das desigualdades no mundo do trabalho (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020). O GNL chama atenção para o fato de que o capitalismo rápido pode ser um pesadelo, pontuando:

Culturas corporativas e seus discursos de familiaridade são mais sutilmente e mais rigorosamente exclusivos do que a mais desagradável – honestamente desagradável – das hierarquias. A replicação da cultura corporativa exige assimilação às normas convencionais que só funcionam realmente se alguém já fala a língua da corrente dominante. Se alguém não faz parte confortavelmente da cultura e dos discursos do *mainstream*, é ainda mais difícil entrar em redes que operam informalmente do que entrar nos antigos discursos de formalidade. (GNL, 2021, p. 110).

Nesse cenário, novos discursos emergem e, segundo o GNL, apontam para duas possíveis interpretações, podendo significar o início de novas possibilidades educacionais e sociais, mas, por outro lado, podendo caracterizar-se como novos sistemas de controle (GNL, 2021). No sentido positivo, os autores ressaltam que a ênfase na inovação, assim como na criatividade se adequa à proposta da pedagogia que concebe a língua e os modos de representação como processos dinâmicos, que estão em constante transformação, sendo refeitos por criadores de significado em contextos diversos e mutáveis.

O GNL parte de todas essas proposições e reflete justamente acerca de como propor uma educação linguística consoante a nova linguagem produzida no mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, preocupa-se com a formação de sujeitos críticos para atuar no mundo do trabalho moldado pelos ideais capitalistas. O grupo afirma que, enquanto professores, não podemos simplesmente ser tecnocratas, tampouco, produzir trabalhadores dóceis. “Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais.” (GNL, 2021, p. 111).

No que tange às mudanças ocorridas na vida pública, o que estava sendo enfatizada era a transição de um perfil de cidadão passivo e acrítico — parte de uma sociedade homogeneizadora — para um perfil de cidadão crítico, questionador das bases sociais. No âmbito dessa mudança, o multiculturalismo ganhou espaço e a sociedade passou a constituir-se

cada vez mais de forma heterogênea. “As últimas décadas do século XX representam um ponto de virada na história do Estado-nação e na natureza da relação dos estados com os cidadãos, com a trajetória cultural e linguística do Estado moderno sendo alterada” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 60-61). Segundo os autores, várias são as razões para tais mudanças, incluindo especialmente as forças de globalização, que ao passo que se expandem nas esferas econômica, social e política, lidam mais acentuadamente com a diversificação das comunidades locais, por intermédio do processo de migração em massa e, por conseguinte, com as reivindicações por direitos linguísticos e culturais das minorias. Observemos como isto se confirma nas palavras dos autores.

No cenário atual, portanto, a diversidade cultural e linguística não é apenas um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania, mas pode ser também fortemente trabalhada no contexto de sala de aula. Mais do que oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, essa perspectiva pedagógica pode traduzir efeitos positivos para todos, que seriam beneficiados cognitivamente por uma pedagogia do pluralismo linguístico e cultural. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 63).

As mudanças ocorridas no âmbito da vida pública estavam reverberando na vida comunitária. Assim, as pessoas estavam deixando para trás um perfil condescendente com o que a sociedade dominante propunha e assumindo suas identidades. As pessoas estavam transformando seus modos de pensar e de agir. Isso fazia com que suas identidades ficassem cada vez mais visíveis perante à sociedade. Esse processo implicou na hibridização de identidades e a diversidade foi ocupando pouco a pouco um espaço cada vez mais significativo. Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 65) argumentam que uma razão para a ascensão desse nível de diversidade diz respeito a uma mudança profunda denominada por eles de “equilíbrio de agência”. Os autores pontuam:

Como trabalhadores, cidadãos e pessoas, somos cada vez mais obrigados a ser usuários, atores, criadores e consumidores, mais exigentes do que espectadores, plateias ou consumidores, como em eras anteriores. E, ainda que isso só aconteça aos trancos e barrancos, a sociedade hierárquica de comando está sendo deslocada para uma sociedade de reflexividade multidirecional e multiparticipativa (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 65).

Nessa conjuntura, a pedagogia do letramento precisa se adequar a essa nova realidade. As práticas de linguagem ampliaram-se indubitavelmente, em razão de todo esse processo de globalização e, portanto, a forma tradicional de ensino — centrada no cânone literário e na classificação de certo e errado — não pode mais ser o único modelo de pedagogia porque

simplesmente não consegue contemplar toda a riqueza de diversidade sociocultural e linguística existentes em nossa sociedade.

Diante disso, a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma didática de ensino de língua baseada no conceito de *design*. O GNL argumenta que a utilização do termo *design* se justifica pelo fato de que este não apresenta associação negativa para professores, como ocorre com o termo “gramática”. Portanto, o grupo defende que tal conceito é suficiente para dar aporte tanto a um currículo de linguagem como também a uma pedagogia. (GNL, 2021, p. 121). A definição de *design*, como argumentam Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), está atrelada a duas noções: *design* como substantivo e *design* como verbo. Como substantivo, faz referência à forma e à estrutura das coisas que existem, sejam elas naturais ou criadas pelos seres humanos. *Design* como verbo é compreendido no sentido de constituir-se como uma sequência de ações, isto é, o que fazemos na tentativa de representar e comunicar algo. Vejamos:

Queremos trabalhar com essa dualidade de significados para o termo design a fim de destacar dois aspectos intimamente relacionados a esse vocábulo: design como estrutura de significado (as partes que compõem uma oração, um livro, um vídeo, bem como as conexões específicas que mantêm essas partes juntas) e design como agência totalmente influenciada e dirigida (nossa intenção de comunicar, a mensagem que criamos e sua interpretação para/por outra(s) pessoa(s)) (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 173).

Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) definem representação como a construção de significado que fazemos para nós mesmos, a partir da utilização de um sistema de sinais para “fazer sentido” sobre o mundo. Já a comunicação são os sinais que construímos, que podem ser recebidos por outra pessoa em algum momento. “Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*” (GNL, 2021, p. 121):

Essa estrutura é baseada em uma teoria particular do discurso. Ela vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa e combinada de convenções (recursos – *Designs Disponíveis*) que, no processo de *design*, transforma, ao mesmo tempo que reproduz, essas convenções (FAIRCLOUGH, 1992a, 1995). Aquilo que determina (*designs disponíveis*) e o processo ativo de determinação (*designing*, que cria o *redesigned*) estão constantemente em tensão. Essa teoria se encaixa bem com a visão de vida social e de sujeitos sociais em sociedades em rápida mudança e culturalmente diversas [...] (GNL, 2021, p. 120).

Os *designs disponíveis* são os [...] “padrões de significado disponíveis para nós em forma de herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagem, imagens,

sons, gestos, toques e espaço” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 173). Assim, podemos dizer que os *designs* estão envoltos em nossas interações sociais, sobretudo, se partimos da premissa de que toda comunicação humana é mediada por um gênero textual/discursivo. Esse gênero, conseqüentemente, pode ser compreendido, inicialmente, como um *design* disponível. A nossa forma de utilizá-lo estaria conectada ao processo de *designing*, em que lançaríamos mão de recursos linguísticos, imagéticos, sonoros, gestuais, táteis e espaciais, por exemplo, para darmos sentido ao que queremos representar e sequencialmente comunicar. [...] “ao colocar os *designs* disponíveis para uso, o construtor de significado nunca simplesmente replica ou copia os designs encontrados”. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 174). Quando fazemos uso dos *designs* disponíveis, conseqüentemente estamos criando algo novo, uma vez que estamos colocando a nossa maneira de representar e comunicar algo. Conforme Kalantzis, Cope, Pinheiro (2021):

Usamos os recursos de significado que nos estão disponíveis, mas sempre adicionamos algo de nós mesmos, na medida em que expressamos esses significados como nossos. Nesse sentido, sempre recriamos o mundo de uma forma que diz algo sobre quem somos: uma maneira de falar, um estilo de pensamento, um timbre em nossa voz, uma nuance em nossa postura, um tom de argumentação; tudo isso constitui o tipo único de pessoa que somos, as sutilezas de nossa personalidade, o que torna nossos significados tão distintivos uns dos outros” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 174).

O resultado desse processo seria o *(re)designed*, ou seja, [...] “um resíduo, um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 176). Para esses autores, a construção de significado é um processo dinâmico. Dessa forma, na abordagem dos multiletramentos, o foco está na fluidez de significados, nas suas diferentes interpretações, bem como na necessidade de negociar esses significados socialmente. “[...] reformulamos significados contínua e ativamente, pois estamos sempre atribuindo sentidos ao mundo de novas maneiras; nossas próprias maneiras”. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 171).

Esta dimensão da Pedagogia dos Multiletramentos, por considerar a construção de significado como um processo dinâmico, distancia-se da didática tradicional, em que a ênfase está no ensino de língua enquanto código e, portanto, na ideia de que os significados são estáticos. Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) identificam sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade diz respeito à conexão de todos esses modos. A figura abaixo ilustra esses modos de significação, vejamos:

Figura 1: Modos de significação.



Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020).

“A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em novas práticas de representação e comunicação” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 181). Segundo os autores, toda representação e toda comunicação é multimodal, por essa razão apresentam os modos de significação de forma interligada. Esses modos de significação foram pensados e organizados, de acordo com os autores, conforme as semelhanças que apresentam em relação a seus vizinhos:

a escrita e a imagem são expressas visualmente, isto é, sua experiência se dá no espaço, que é visual; por isso, imagem e texto escrito podem ser facilmente reunidos em um mesmo local (mais facilmente, na mídia digital, do que nunca); o tátil, por sua vez, é o encontro corporal com objetos no espaço; já o gesto é uma relação corporal com o espaço e uma representação com uma afinidade muito próxima ao toque. O gesto também frequentemente se sobrepõe à fala, colocando em ação dois modos simultâneos e estreitamente interconectados. Os modos escrito, visual, espacial e gestual usam nosso sentido de visão; o modo oral, o sentido da audição; o modo tátil, os sentidos corporais de toque, olfato e paladar; e os modos gestual e tátil, os sentidos de cinestesia ou presença corporal. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 182).

Todavia, os autores pontuam que cada modo foi categorizado distintamente, porque cada um deles representa um lugar específico. Isto é, cada modo possui seu sistema próprio de interconexão em relação às demais partes que compõem o significado. Ainda, cada modo faz

uso de recursos distintos para representar e comunicar determinado significado. [...] por exemplo, caneta e papel, teclado, tela de toque, câmera e telefone, dispositivos de gravação de voz e som, vídeos e *videogames* que capturam gestos e ferramentas para dar às coisas que fazemos textura, gosto e cheiro” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 183).

A hibridização desses modos ficou ainda mais evidente nas novas práticas de comunicação proporcionadas, sobretudo, pelas novas tecnologias digitais e, conseqüentemente, pela multiplicidade de canais de comunicação. Novos modos de significação foram adicionados a essas práticas de comunicação contemporânea, requerendo dos sujeitos envolvidos o domínio de múltiplas linguagens, tanto para que possam se comunicar com eficiência, como também para que possam compreender os significados por trás dos recursos multimodais. Dessa forma, o letramento tradicional (da letra e do impresso) não é mais suficiente, uma vez que é preciso lidar, agora mais do que nunca, com práticas e eventos moldados pelas múltiplas linguagens, isto é, pelos multiletramentos.

Kress e Leeuwen (1996 [2006]), ao problematizarem a alfabetização unicamente verbal, chamam a atenção para a necessidade da valorização da comunicação visual, sob a justificativa de que as imagens exercem, cada vez mais, um papel de maior significância nos textos que circulam na esfera social. Além disso, os autores problematizam o fato de que a produção de textos multimodais é ignorada pela escola. Vejamos:

Fora da escola, no entanto, as imagens desempenham um papel cada vez maior, e não apenas em textos para crianças. Seja na mídia impressa ou eletrônica, seja em jornais, revistas, CD-ROMs ou sites, seja como materiais de relações públicas, anúncios ou como materiais informativos de todos os tipos, a maioria dos textos agora envolve uma interação complexa de texto escrito, imagens e outros elementos gráficos. ou elementos sonoros, concebidos como entidades coerentes (muitas vezes no primeiro nível visual em vez de verbal) por meio de layout. Mas a habilidade de produzir textos multimodais desse tipo, por mais central que seja seu papel na sociedade contemporânea, não é ensinada nas escolas. (KRESS; LEEUWEN; 1996 [2006], p. 16-17). (Tradução nossa)².

Diante disso, Kress e Leeuwen (1996 [2006]) entendem a comunicação visual a partir de uma estrutura sintática que pode, portanto, ser objeto de análise assim como acontece com a

² Outside school, however, images play an ever-increasing role, and not just in texts for children. Whether in the print or electronic media, whether in newspapers, magazines, CDROMs or websites, whether as public relations materials, advertisements or as informational materials of all kinds, most texts now involve a complex interplay of written text, images and other graphic or sound elements, designed as coherent (often at the first level visual rather than verbal) entities by means of layout. But the skill of producing multimodal texts of this kind, however central its role in contemporary society, is not taught in schools.

linguagem escrita. Para isso, os autores baseiam-se na GSF — Gramática Sistêmico Funcional — elaborada por Michael Halliday, em que a língua é concebida como um processo social e a gramática, por sua vez, como um recurso para a construção de significado. A partir de tal noção, os autores propõem a GDS — Gramática do Design Visual, partindo do pressuposto de que assim como há uma gramática para operar nos significados escritos, pode haver também uma gramática que dê conta dos significados visuais, uma vez que esses, igualmente, representam/comunicam significados dotados de padrões e de posições ideológicas.

Ainda acerca dos significados multimodais, o GNL recorre a dois conceitos-chave no tocante à descrição desses significados e das relações que esses significados estabelecem entre si, que são o hibridismo e a intertextualidade (FAIRCLOUGH, 1992a, 1992b *apud* GNL, 2021, p. 131). O hibridismo diz respeito à demarcação de mecanismo de criatividade como um processo cultural proeminente na sociedade contemporânea. É por meio do processo de hibridação que as pessoas criam e inovam práticas determinadas e convenções com/entre as diversas formas de significação. Incluindo a hibridação de diferentes modos de significação, sejam eles estabelecidos em formas de discursos ou de gêneros, assim como combinações que vão além das fronteiras da convenção, criando novas convenções (GNL, 2021, p. 131).

A intertextualidade diz respeito às relações que determinados modos de significação apresentam entre si.

A intertextualidade chama a atenção para maneiras potencialmente complexas, em que os significados (como os significados linguísticos/verbais) são constituídos através de relações com outros textos (reais ou imaginários), tipos de textos (discurso ou gêneros), narrativas e outros modos de significado (tais como o design visual, as posições geográficas ou arquitetônicas) (GNL, 2021, p. 131).

Ainda nessa perspectiva, Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 184) discutem a multimodalidade conectada ao processo de sinestesia, “[...] entendemos a sinestesia como um processo de alternância e mistura de diferentes modos de significação, construindo, assim, uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro”. Como exemplo, os autores mencionam a possibilidade de descrever uma cena verbalmente ou retratar essa mesma cena por meio de uma pintura; segundo eles, quem interpreta o significado visualiza a cena de uma forma distinta se ouve as palavras ou se observa uma pintura da cena, embora ambas as formas se configurem tentativas de comunicar e representar a mesma coisa.

Os autores defendem que o trabalho pedagógico, a partir de uma abordagem sinestésica, pode ser um suporte no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que esse processo possibilita justapor e transpor os modos de significado de forma paralela ou

complementar (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 185). Dessa maneira, os autores partem da tese de que o processo sinestésico pode ser um meio didático potente de apoio e aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem, porque a partir desse processo é possível escolher o(s) modo(s) que melhor corresponda(m) ao que se quer expressar. A sinestesia e a multimodalidade são dois recursos que convergem em direção de uma pedagogia dos multiletramentos, que está concentrada em pensar formas de aprendizagens condizentes com a sociedade pós-moderna. Os autores justificam a razão de associar esses dois elementos ao processo de ensino-aprendizagem, como se pode observar:

Por que focalizar a multimodalidade dos letramentos e o poder da sinestesia? Em parte porque a multimodalidade sempre existiu, mas tem sido negligenciada em algumas pedagogias, inviabilizando, assim, a possibilidade de criação de ambientes de aprendizagem envolventes e eficazes para as crianças. Os estudiosos e teóricos educacionais mais perspicazes há muito tempo já sabiam disso, como Friedrich Froebel, o iniciador, no século XIX, da ideia de “jardim da infância”, e Maria Montessori, que projetou suas “engenhocas” de aprendizagem altamente táteis na virada do século XX. (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 185).

Assim como os próprios autores afirmam, a multimodalidade sempre existiu, embora nos últimos anos tenha se tornado mais perceptível e conhecida em razão das novas tecnologias digitais da informação e comunicação. Contudo, a didática tradicional tende a não tomar posse desses aspectos e acaba, por vezes, ignorando a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple as novas formas de comunicação. Ao ignorar essa necessidade, a pedagogia tradicional ignora, também, a realidade em que os estudantes estão imersos, o que corrobora para o não engajamento desses estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, aliar a multimodalidade ao que pressupõe o conceito de sinestesia é reconhecer as potencialidades desses recursos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos conceitos de *design, designing e redesigned*, o GNL traz sugestões, ainda, no tocante a como esses conceitos podem ser abordados na escola, partindo do princípio de que a aprendizagem acontece de forma integrada aos contextos sociais e culturais, como bem pontua Cazden *et al.* (2021):

Nossa visão da mente, da sociedade e da aprendizagem baseia-se na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social, ou seja, que o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como “geral e abstrato”, mas, sim, como inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Além disso, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte das interações colaborativas com outras pessoas de habilidades, experiências e perspectivas diversas, unidas em uma comunidade epistêmica específica, ou seja, em uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de dado (histórica e socialmente constituído)

domínio do conhecimento. Acreditamos que “abstrações”, “generalidades” e “teorias abertas” surgem dessa base inicial e devem ser sempre devolvidas a essa base ou a uma versão recontextualizada dela. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 49).

Essa visão que o GNL tem em relação à aprendizagem incide nos quatro componentes pedagógicos mencionados no início deste capítulo: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Em aplicações subsequentes às ideias elaboradas pelo GNL, Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) reformularam esses componentes pedagógicos. Dessa forma, reorganizaram-os respectivamente, em experienciando (o conhecido e o novo), conceitualizando (por nomeação e por teoria), analisando (funcionalmente e criticamente) e aplicando (adequadamente e criativamente). Essa reconfiguração na nomenclatura não altera a essência que os termos representam, apenas amplia tais noções.

Assim, na prática situada (experienciando) os estudantes são instigados a refletir acerca de seus próprios conhecimentos e experiências, tendo, portanto, a possibilidade de levar para a sala de aula o conhecimento adquirido em suas vivências pessoais. Relaciona-se com as origens culturais, as identidades, bem como com os interesses dos estudantes. Ainda, de acordo com Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), a prática situada envolve a imersão em novas interações de aprendizagem, em que os estudantes são colocados diante de novos significados, que não fazem parte de suas vivências:

No caso de letramentos, isso significará principalmente se envolver com novos textos ou textos de uma variedade desconhecida – ler textos escritos, ouvir textos falados ou sons, observar gestos e, particularmente, textos visuais (imagens estáticas ou em movimento). (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO 2020, p. 77).

Para Cazden *et al.* (2021, p. 53), na prática situada “a comunidade deve incluir novatos especialistas, pessoas que dominam certas práticas”. Neste componente pedagógico, é necessário que se leve em consideração as experiências anteriores dos estudantes, bem como se tenha como ponto de partida novas situações de aprendizagem. As necessidades, assim como as identidades afetivas e socioculturais dos estudantes precisam ser consideradas fundamentalmente nesta prática. Todavia, conforme aponta Martins (2021, p. 21), apoiado no argumento do GNL, a prática situada não traz somente pontos positivos:

Os aprendizes imersos em práticas situadas podem variar bastante um dos outros, tendo em vista que se leva em conta a experiência de cada aprendiz. Além disso, a PS não leva necessariamente ao controle consciente e à percepção do que o aprendiz sabe/faz, que é um objetivo central de muito do que é aprendido na escola. Também não necessariamente cria aprendizes e comunidades críticos em relação ao que está

sendo aprendido e nem sempre leva o aprendiz a colocar o aprendizado em prática (MARTINS, 2021, p. 21).

À vista disso, é importante que o professor mediador lance mão de estratégias que possibilitem aos estudantes o exercício de refletir criticamente enquanto participante de tal prática pedagógica. Ainda, Cazden *et al.* (2021, p. 24) chamam atenção para a necessidade de o professor tomar o processo avaliativo desse componente pedagógico como uma forma de orientar os estudantes durante todo o desenvolvimento das atividades propostas e não como forma de julgar.

A instrução aberta (conceitualizando) é um processo que diz respeito à categorização de elementos acerca de determinado conceito/conteúdo (por nomeação), como também diz respeito às generalizações que os estudantes constroem a partir da categorização dos conceitos de forma interpretativa (por teoria). A metarrepresentação é um elemento importante da conceitualização por teoria. É importante salientar que este processo não implica o desenvolvimento de atividades mecanicistas, nem tampouco transmissão direta (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 54).

O enquadramento crítico (analisando) está relacionado às inferências e conclusões dos estudantes no que concerne aos conceitos apresentados, assim como avaliar de forma questionadora as perspectivas presentes na construção do conhecimento. Enquanto a prática transformada (aplicando) consiste na aplicação dos conhecimentos adquiridos de forma adequada e criativa. Na prática transformada, o conhecimento desenvolvido é caracterizado como um resultado provisório — partindo-se do pressuposto de que a construção do conhecimento é baseada na ideia de *designs* e, por isso, não se dá de forma fixa, mas é compreendido como um processo, que está em constante movimento — dos demais processos de aprendizagens. Analisemos:

Para tomar um exemplo de letramentos que se insere na tradição pedagógica da abordagem funcional, um aluno pode escrever um relatório de ciências ou um conto de uma forma que mostre que domina um ou outro gênero. A aplicação apropriada envolve levar o conhecimento ou o tipo de texto de volta a situações realistas de adequação ao mundo real ou aos espaços que o simulam, como se fosse um cientista ou um escritor de contos. [...] Aplicar criativamente sugere um uso mais inovador do conhecimento, que pode envolver, por exemplo, a recombinação de elementos de *design* para criar um texto híbrido, ou a construção de um texto multimodal, ou um jogo irônico sobre um tipo de texto canônico (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 79).

Esses processos não representam, necessariamente, etapas a serem seguidas rigorosamente. Podem, inclusive, acontecer simultaneamente. É possível que em determinados momentos, a depender dos objetivos do professor, um componente pedagógico seja mais focalizado em relação a outro. Contudo, não significa que haja uma hierarquização entre esses componentes. Também, ao serem colocados em prática, todos serão, em algum momento, revisitados.

Essa dimensão da Pedagogia dos Multiletramentos consiste numa proposta de redesenho da pedagogia tradicional para os novos tempos. É baseada na ideia de que o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido a partir das interações que são construídas de forma colaborativa. (Cazden *et al.*, 2021, p. 49). Portanto, os componentes pedagógicos representam, basicamente, o caminho a ser trilhado em direção a uma educação linguística apropriada às demandas da vida pessoal, social e profissional dos estudantes. É certo que tal proposta carece, ainda, de um refinamento mais claro, porque como afirma Ribeiro (2020) “tal proposta se ressentir da falta de exemplos, daí a importância de um chamamento à experimentação e às tentativas, a fim de refiná-la” (RIBEIRO, 2020, p. 12).

Ainda assim, a proposta parece nos oferecer um indicativo interessante para repensarmos o modelo atual de educação linguística e experienciar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Uma vez que a proposta da teoria dos multiletramentos consiste justamente na ideia de experimentar e buscar formas de suplementar a pedagogia atual, ainda muito arraigada à uma concepção de didática de viés tradicionalista. Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), ao discutirem a Pedagogia dos Multiletramentos, apresentam um quadro que sumariza de forma bastante dinâmica as principais abordagens de letramento e suas principais características no tocante aos conteúdos, a organização curricular, aos estudantes e às relações sociais, vejamos

Quadro 1: Abordagens de letramento.

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope, Pinheiro (2021).

	Pedagogia do letramento na abordagem didática	Pedagogia do letramento na abordagem autêntica	Pedagogia do letramento na abordagem funcional	Pedagogia do letramento na abordagem crítica
Dimensão 1: Os conteúdos do conhecimento de letramento	Regras formais; a única maneira correta de escrever; ler e interpretar o que os textos querem dizer; apreciando o cânone literário.	Significados relevantes, autênticos e reais, em práticas de leitura e escrita.	Gêneros de sucesso escolar e poder social.	Orientação crítica para o mundo; aprendendo sobre diferenças de linguagem, poder, cultura popular e novas mídias.
Dimensão 2: A organização do currículo de letramento	O aluno segue o professor, que segue o livro didático, que segue o programa curricular.	Pedagogia de processos; unidades integradas; unidades de trabalho planejadas pelo professor; crescimento natural.	Leitura de modelos de gênero; produção textual de conteúdo próprio dentro de estruturas de gênero.	Apoio à agência do aprendiz; foco no propósito de construção de significados.
Dimensão 3: Aprendizes praticando letramentos	Cópia, repetição, memorização de regras e convenções para obter as respostas “certas”.	Aprendizagem ativa; imersão em experiências de leitura e escrita; pedagogia baseada na descoberta pelo próprio aluno.	Material projetado por especialistas, os andaimes introduzidos pelo professor e gramática funcional; construção independente do aluno.	Envolvimento com questões do mundo real; experiências de cidadania ativa; criação de textos que se engajem no mundo.
Dimensão 4: As relações sociais da aprendizagem de letramentos	Usando conhecimento autoritário de fatos objetivos; professor autoritário; disciplina da ordem espacial da sala de aula e ordem temporal do programa instrucional.	Valorizando a autorrealização, pedagogia centrada no aluno; os valores da expressão individual.	Aprendendo a significar em um ambiente social e em um contexto educacional onde o domínio de gêneros particulares é valorizado.	Usando letramentos para assumir o controle sobre as condições da própria vida; ser um criador de significado adepto das novas mídias.

O quadro sumarizado traz as quatro abordagens de letramento: a didática, a autêntica, a funcional e a crítica. De modo sequencial, é possível observar como a concepção de letramento foi sendo construída por cada uma dessas abordagens em termos de conteúdo, organização curricular, no que diz respeito às práticas propostas para os estudantes e as relações sociais da aprendizagem de letramentos. Dessa forma, na abordagem didática, por exemplo, há uma compreensão de ensino pautada em regras e convenções. Nessa abordagem, há uma hierarquização em que o aprendiz segue o professor que, por sua vez, segue as instruções do livro didático e os parâmetros do programa curricular. As atividades designadas aos estudantes consistem em práticas de cópias e memorizações. O processo de ensino-aprendizagem se caracteriza de forma autoritária e disciplinar.

Já na abordagem autêntica, as práticas de leitura e escrita acontecem de forma conectada aos significados reais. As unidades de trabalho são planejadas pelo professor e a aprendizagem acontece de maneira ativa, uma vez que os estudantes são imersos em experiências de leitura e escrita e a pedagogia baseia-se na descoberta pelo próprio aprendiz. É uma abordagem de pedagogia centrada no aprendiz. Na abordagem funcional, o trabalho com os gêneros ganha maior notoriedade e a concepção de gramática volta-se para a sua funcionalidade. Enquanto a abordagem crítica apresenta uma concepção de letramento em que a diversidade de linguagem, cultural e midiática ganham espaço. Aqui a linguagem é compreendida como uma ferramenta de poder e a gramática passa a ser vista mais como um recurso no tocante à construção de significados do que como algo restrito e desconectado do mundo real.

A teoria da Pedagogia dos Multiletramentos é posicionada justamente na perspectiva da abordagem do letramento crítico, pois reconhece a necessidade de uma educação linguística que leve em consideração a importância do domínio das múltiplas linguagens no tocante a participação efetiva do aprendiz na sociedade contemporânea. Rojo (2012), ao discutir acerca de como funcionam os multiletramentos, afirma:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Assim, a teoria dos multiletramentos é uma abordagem que valoriza as interações que acontecem dentro e fora do contexto escolar, que traz uma visão de aprendizagem colaborativa e enxerga a diversidade de linguagens e culturas como potências a serem abordadas na escola. Essa perspectiva desafia as abordagens tradicionais de letramento e abre espaço para uma educação linguística inclusiva, crítica e compatível com as demandas da sociedade contemporânea.

Na seção que se segue, apresentamos uma discussão acerca das concepções de gêneros discursivos e como essas concepções contribuem para a discussão sobre multiletramentos e multimodalidade.

2.3 Gêneros discursivos, multimodalidade e ensino

A noção de gênero do discurso foi aprofundada em meados dos anos quarenta pelo pesquisador Mikhail Bakhtin. No entanto, no Brasil, essa noção se estabilizou somente por volta dos anos noventa, quando foi publicada a obra “Estética da criação verbal”. Nela, Bakhtin traz a definição de gênero discursivo ancorada nas relações existentes entre o uso da linguagem e os diversos campos da atividade humana e argumenta, ainda, que a língua se concretiza por meio de enunciados orais e escritos.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 279. Tradução de Martins Fontes).

Conforme a ideia cunhada por Bakhtin, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados, por sua vez, conforme a esfera em que a língua é utilizada (BAKHTIN, 2003, p. 279). Assim, a partir das ideias de Bakhtin, compreendemos que a língua e os enunciados são resultantes das interações humanas e, ainda, que se manifestam por meio dos gêneros do discurso. Logo, é possível compreendermos que se as interações humanas sofrem modificações, a língua e os enunciados também estão suscetíveis a alterações nos seus modos de manifestar-se.

Embora a ideia bakhtiniana esteja inserida em um outro contexto sócio-histórico, suas ideias continuam sendo a base para se pensar as relações entre língua e interação social no século XXI, sobretudo, em meio ao contexto atual, em que tantas discussões emergem acerca da linguagem e seus usos, bem como acerca do que são e como se configuram os gêneros do discurso. Uma vez que as novas tecnologias digitais da informação e comunicação proporcionaram novas formas de interação, que ultrapassam, inclusive, a dimensão da noção de texto que compreende apenas o modo verbal, é importante, antes de tudo, que tenhamos a compreensão que rege a noção de gêneros discursivos.

Rojo e Barbosa (2015) conceituam os gêneros sob um prisma muito semelhante às ideias discutidas anteriormente, quando afirmam que “todas as nossas falas, sejam cotidianas ou formais, estão articuladas em um gênero do discurso” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 16). As autoras argumentam que “os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso. Mas, geralmente, se sabemos utilizá-los, conseguimos nomeá-los.” (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 17). À vista disso, podemos partir do princípio de que todas as nossas interações são sempre organizadas em torno de um gênero discursivo, por conseguinte, compreendemos os gêneros como recursos que subsidiam a nossa língua.

Cazden *et al.* (2021, p. 37) argumentam que “os gêneros discursivos são formas de texto ou organização textual que surgem de configurações sociais específicas ou das relações específicas dos participantes de uma interação”. Nesse sentido, os gêneros representam as necessidades comunicativas apresentadas pelos sujeitos em uma dada situação de interação. Os autores reforçam o conceito de gênero ao pontuar e exemplificar que os gêneros “refletem os objetivos dos participantes num dado tipo de interação. Numa entrevista, por exemplo, o entrevistador quer algo, o entrevistado quer algo a mais, e o gênero da entrevista reflete isso.” (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 37).

Sabendo que os gêneros subsidiam as nossas interações, faz-se necessário pensar sobre os impactos das novas formas de comunicação no tocante à constituição e realização dos gêneros. Sobre isso, Marcuschi (2011) defende:

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado, como, por exemplo, os chats surgindo como uma forma de conversação por meios eletrônicos, ou os blogs surgindo dos diários de bordo (MARCUSCHI, 2011, p. 22).

Assim, os textos, orais e/ou escritos, constituem-se num processo contínuo, sofrem influências e, portanto, se modificam e se adequam, em alguma medida, ao contexto de interação social em que estão situados. Dessa forma, na conjuntura atual, as formas de produção e os espaços de circulação desses textos estão cada vez mais amplos, justificando-se pela influência das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, como também, pela grande diversidade cultural e linguística que tem se acentuado nos últimos anos, sobretudo, em decorrência do processo de globalização. À vista dessas transformações, conseqüentemente, novas habilidades de leitura e escrita são requeridas.

Um outro aspecto a ser discutido no que se refere aos textos multimodais, especialmente os que circulam em ambientes digitais, diz respeito às nomenclaturas utilizadas pra fazê-los referência. Ao tratar das práticas discursivas ambientadas no meio digital, Araújo (2016) problematiza as expressões gêneros digitais e esfera digital, concluindo que as expressões não se sustentam como conceitos e explica:

Tais expressões não se sustentam como conceitos, sobretudo se a base epistemológica do analista do gênero for bakhtiniana. De acordo com Bakhtin (2000), gêneros e esferas são conceitos que se interpenetram, porque os primeiros organizam as necessidades enunciativas dos sujeitos que participam de determinada esfera da atividade. Assim, o discurso jornalístico recebe este nome por ser uma prática instanciada por uma esfera de atividade humana cujos gêneros são postos em cena para atender às necessidades dos que atuam a partir desse lugar social (ARAÚJO, 2016, p. 51).

Diante disso, contudo, o autor sugere a utilização da expressão gêneros discursivos digitais, uma vez que a *web* não dá conta de prover uma instância concreta de gêneros que consiga suprir as demandas de um suposto discurso digital. O autor conclui que a *web* constitui um ambiente plural que transmuta para si múltiplas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos (ARAÚJO, 2016, p. 52).

Com o surgimento das TDIC's e, conseqüentemente, com a interpenetração entre gêneros e esferas, os gêneros passaram por um processo denominado de conectividade. “[...] no contexto da efervescência das práticas de linguagem nos ambientes digitais, é razoável admitir que eles passaram por um processo de conectividade (Cardoso, 2011), o que é diferente da mera digitalidade dos gêneros” (ARAÚJO, 2016, p. 52). O autor parte do pressuposto de que o ambiente digital possibilitou aos gêneros discursivos um fenômeno denominado de

transmutação, ideia original advinda de Bakhtin (2000[1929]), quando mostrou que os gêneros secundários nascem de gêneros primários (ARAÚJO, 2016, p. 54).

Araújo (2003, 2006) já havia estudado os chats sob a perspectiva do fenômeno da transmutação, “mostrando como as diversas modalidades de bate-papo têm contrapartes fora do ambiente digital online, constituindo constelações de gêneros (ARAÚJO, 2012)” (Araújo, 2016, p. 54).

Zavam (2009 apud ARAÚJO, 2016) apresenta subcategorizações para o conceito de transmutação, propondo as noções de transmutação criadora, isto é, quando um gênero discursivo nasce de outro; e transmutação inovadora, fenômeno que ocorre quando as alterações sofridas por um gênero do discurso somente se modificam internamente, sem que necessariamente incorpore um novo gênero discursivo. Zavam propõe, ainda, subcategorias no tocante à noção de transmutação inovadora, vejamos:

podem ser de natureza interna, quando as transformações que ocorrem no gênero não se prendem a um outro gênero, da mesma esfera ou não, mas a contingências de seu percurso histórico [...] (p. 61) ou de natureza externa, quando há a inserção de um gênero em outro (ZAVAM. 2009, p. 56 apud ARAÚJO, 2016, p. 55).

Segundo Araújo (2016), ao aplicarem a subcategorização proposta por Zavam (2009), Lina-Neto (2009), Costa (2010) e Costa (2012) “conseguiram operar com a noção teórica da transmutação em três redes sociais: o Orkut³, o YouTube⁴ e o Twitter⁵” (ARAÚJO, 2016, p. 55). À título de exemplo, especificaremos a aplicação da noção teórica de transmutação por Costa (2010), que investigou como alguns gêneros televisivos chegam à internet, passando a figurar na rede social YouTube.

A análise do autor mostra que, nesse percurso, os gêneros mudam de suporte e passam por transformações em seus atributos multimodais. Para ele, esse fenômeno sociodiscursivo resulta em reelaborações criadoras de gêneros (já que dão origem a gêneros diferentes) ou reelaborações inovadoras (pois modificam atributos de um gênero sem transformá-lo em outro) (ARAÚJO, 2016, p. 550).

Conforme aponta Araújo (2016), Costa (2010) adere ao uso do termo reelaboração ao invés do termo transmutação, porque para ele o segundo termo remete à física nuclear e à biologia e, por essa razão, gera ambiguidade ao tirar o protagonismo humano das práticas de linguagem (ARAÚJO, 2016, p. 56). Ademais, Araújo reflete acerca de outra questão

³ Rede social criada no ano de 2004 e desativada em meados de 2014.

⁴ Plataforma de compartilhamento de vídeos criada em 2005.

⁵ Rede social criada em 2006.

identificada por Costa no tocante à noção de subcategorização proposta por Zavam (2009), mais especificamente no que concerne ao conceito de transmutação criadora:

Ao analisar o fenômeno de reelaboração criadora no corpus de vídeos do YouTube, o autor percebe que a proposta de Zavam não contemplava a questão de alguns gêneros serem distintos do original e que essa realidade poderia ser melhor estudada se “os gêneros [pudessem] ser classificados num continuum entre gêneros emergentes e gêneros estandardizados” (COSTA, 2010, p. 73 [negritos do autor]). Esse continuum traz, portanto, um aspecto novo e produtivo para a análise de gêneros em redes sociais na internet na medida em que “as reelaborações criadoras se mostram um processo mais complexo, posto que origina gêneros mais inclinados à emergência (com maior grau de ineditismo ou novidade) ou à estandardização (mais próximos de gêneros já existentes)” (COSTA; ARAÚJO, 2011, p. 36-34) (ARAÚJO, 2016, p. 56-57).

A ideia de olhar para os gêneros sob a perspectiva de um continuum faz muito mais sentido, uma vez que os gêneros que permeiam o ambiente digital são, na verdade, uma reelaboração de gêneros que, em alguma medida, já circulam fora do ambiente digital. O processo de reelaboração faz emergir gêneros que são mais próximos daqueles que já existem e, por outro lado, faz emergir gêneros que apresentam um grau mais profundo de distanciamento dos gêneros já existentes e, logo, apresentam um teor mais próximo do ineditismo. Os estudos de Costa e Araújo (2011), bem como o de Araújo (2016) ratificam essa noção.

Esse processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais está associado à relativa liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio de atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais. **Esse processo é mutante e criativo, como a própria língua e, em função disso, as pessoas não param de inventar uma moda nova, decorrente da “vida” social existente nesses ambientes**” (ARAÚJO, 2016, p. 58, grifos nossos).

Partindo da noção de reelaboração de gêneros, bem como da ideia de que esse processo é mutante e criativo, assim como a própria língua, como afirma Araújo, e ainda de que as interações sociais existentes nos ambientes digitais levam as pessoas a criarem uma “moda nova”, aproximamos esses conceitos do que pressupõe a noção de multiletramentos. Dessa forma, se temos um ambiente “novo” em que as interações sociais acontecem, temos também um grande desafio no tocante ao ensino de línguas: o de formar sujeitos multiletrados, aptos a interagirem de maneira eficiente dentro desses novos ambientes. Isso implica refletir acerca do fenômeno da multimodalidade, que é intrínseco aos gêneros discursivos e, sobretudo, aos que passam pelo processo de reelaboração.

Os gêneros que são reelaborados em razão das interações sociais que acontecem em ambientes digitais, apresentam um nível mais profundo de mescla de linguagens, por isso os

textos de natureza multimodal ganham maior visibilidade, uma vez que trazem em sua essência muitas possibilidades de significação. Diante disso, faz-se necessário reconfigurar o nosso olhar no tocante às práticas de leitura e escrita dos textos, que vão muito além do ato de ler/produzir textos estritamente escritos. A compreensão que formulamos acerca do que é um texto precisa ser modificada. É necessário que tenhamos uma nova compreensão, partindo do pressuposto de que os textos, principalmente os que circulam em ambiente digitais, mobilizam uma multiplicidade de linguagens para trazer significados conforme a mensagem que se pretende transmitir.

O ato de ler inclui não exclusivamente textos escritos, mas organizações textuais que compreendem, numa única construção, texto, imagem, infográficos, mapas, fotos, animações, recursos sonoros, quando veiculados em meios digitais. Dessa maneira, se o ato de ler perpassa, em razão da materialidade textual que a ele apresenta, um novo olhar frente a tal materialidade, um novo perfil de leitor, necessariamente, deve se apresentar: um leitor multiletrado (BOHN; FREITAS, 2020). Pensar nesse leitor multiletrado implica pensar num leitor crítico, capaz de apropriar-se das múltiplas linguagens presentes nos mais diversos gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais/comunicativas.

Esses novos gêneros, portanto, impulsionam o surgimento de letramentos multissemióticos que exigem também a reconfiguração das práticas de ensino de leitura nas escolas, que ainda privilegiam a leitura de textos/enunciados nos quais predomina a modalidade verbal escrita da linguagem. Nessa direção, se novos gêneros estão surgindo, novas práticas de leitura e capacidades de leituras (multiletradas) também são necessárias para compreensão e significação desses novos textos/enunciados que apresentam hibridização e/ou intercalação de linguagens (GOMES; NOGUEIRA, 2018, p. 465).

À vista disso, é preciso rever a abordagem tradicional no tocante ao ensino de língua materna, que precisa acompanhar essas mudanças que estão ocorrendo nas práticas sociais de leitura e escrita. Isso implica dizer que a escola precisa preparar os estudantes para que possam interagir e atribuir significado a essas práticas, que tendem a apresentar cada vez mais uma hibridização de linguagens. A escola, em especial a educação linguística, precisa promover abordagens consoantes às evoluções que estão acontecendo nas interações sociais e nos meios de comunicação em detrimento da evolução tecnológica.

Dionísio (2011), ao discutir sobre gêneros textuais e multimodalidade, parte do pressuposto de que as ações sociais são multimodais, assim como os gêneros textuais, sejam eles orais e/ou escritos. Para Dionísio, se as ações sociais são multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais também o são. (DIONÍSIO, 2011, p. 139). A autora argumenta que isso

justifica-se devido ao fato de que “[...] quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografias, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2011, p. 139). Contudo, Dionísio ressalta:

Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador (DIONÍSIO, 2011, p. 141).

A visão de Dionísio acerca dos gêneros multimodais contempla não apenas aspectos relacionados às composições fotográficas e pinturas, por exemplo, mas outras formas de representação como a própria disposição do texto em tela de computador. É interessante observar o quanto as práticas de leitura e escrita foram sendo moldadas conforme a evolução tecnológica. Sobre isso, Ribeiro (2021) pontua:

A leitura se movimenta também conforme os ventos da tecnologia - manuscrito, impresso, digital -, incluindo-se aí materialidades, inscrições, formatos, além dos modos de organização social e escolar, da oferta de textos e meios de difundi-los. A leitura se move em relação a outras formas de extensão de memória e em diálogo intenso com mídias e linguagens não verbais: TV, cinema, rádio, web. A relação do leitor ou da leitora com os textos que leem também se transforma (RIBEIRO, 2021, p. 22).

Como o argumento de Ribeiro (2021), entendemos que ao passo as práticas de leitura e escrita são modificadas em razão das tecnologias, a postura do leitor (a) e escritor (a) diante dessas práticas também é modificada, uma vez que precisam aprender a interagir com essas novas práticas sociais de requerem cada vez mais níveis mais complexos de letramentos.

Uma vez que os gêneros multimodais requerem dos leitores e produtores habilidades mais elaboradas de leitura e escrita, é imprescindível pensar acerca das relações existentes entre essas práticas em termos cognitivos. Ao discutir as imbricações existentes entre a teoria dos gêneros e a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, Dionísio (2011) cita Mayer (2001), que “realizou ampla série de estudos experimentais baseados em teste de retenção e transferência de informações a partir de textos instrucionais” (DIONÍSIO, 2011, p. 150). De acordo com a autora, os testes basearam-se em sete princípios e os resultados apontaram os seguintes aspectos:

1. Princípio multimídia: estudantes aprendem melhor a partir de palavras e imagens que apenas de palavras.

2. Princípio de contiguidade espacial: estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando estão afastadas umas das outras na página ou na tela do computador.
3. Princípio da contiguidade temporal: estudantes aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas simultaneamente do que sucessivamente.
4. Princípio da coerência: estudantes aprendem melhor quando palavras, imagens e sons são excluídos do que quando são incluídos.
5. Princípio da modalidade: estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação, narração e texto na tela.
6. Princípio de redundância: estudantes aprendem melhor de animação e narração que de animação e narração e texto na tela.
7. Princípio das diferenças individuais: efeitos do design são mais fortes para os aprendizes com menor conhecimento e menor noção de espaço do que para aqueles com maior conhecimento e noção de espaço.

Diante disso, a autora reforça que o professor precisa estar atento ao fato de que conforme a sofisticação, como também a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas e, em consequência disso, diferentes letramentos são requeridos (DIONÍSIO, 2011, 150).

Esses dados desvelam a importância de nos atentarmos para as relações que há entre os gêneros de natureza multimodal e os processos cognitivos, bem como nos desperta para a necessidade de voltarmos o nosso olhar em direção ao que dizem as orientações que permeiam as práticas pedagógicas da Educação Básica. Os princípios expostos por Dionísio, advindos do teste aplicado por Mayer (2001), mesmo não sendo tão recentes, reforça a importância de uma prática pedagógica baseada nas ideias advindas do campo da multimodalidade, que por sua vez, estão completamente conectadas aos pressupostos dos multiletramentos.

Na seção seguinte, direcionamos essa discussão para os documentos educacionais parametrizadores como os PCN's e a BNCC, a fim de observarmos como os conceitos discutidos nas seções anteriores aparecem nesses documentos.

2.4 Multiletramentos e multimodalidade em documentos educacionais parametrizadores: dos PCN'S À BNCC

A discussão acerca das transformações das práticas de linguagem ocorridas nos últimos anos, sobretudo, em razão da ascensão das tecnologias da informação e comunicação, tem

estado presente em documentos parametrizadores produzidos nas últimas décadas. A título de exemplo, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) — 1998 — e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — homologada em dezembro de 2018 em sua versão final. Esses documentos apresentam mudanças, mas também continuidades e descontinuidades, em face às demandas e interesses da gestão pública.

Os PCN's de Língua Portuguesa direcionados aos Anos Finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos) assumem uma concepção de linguagem enquanto atividade discursiva e partem da ideia de texto como resultado dessa atividade discursiva. Isto é, o ponto de partida do ensino de Língua Materna, conforme orienta o documento, devem ser as práticas de linguagens, que se concretizam, por sua vez, por meio dos gêneros discursivos. O documento traz uma perspectiva de ensino de língua que se contrapõe aos modelos de ensino em que a gramática normativa se configura como objeto central da prática pedagógica. Além disso, o documento também trata das imbricações existentes entre as tecnologias da informação e o ensino de língua, conforme é possível observarmos:

[...] não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade. A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios (BRASIL, 1998, p. 89).

Aqui, vemos que o documento já discute as novas formas de comunicações possibilitadas pelas tecnologias. Inclusive, o documento faz menção à multimídia, ao hipertexto, bem como a outros recursos tecnológicos que podem ser utilizados como meios didáticos. Ao tratar desses recursos, o documento enfatiza outras linguagens além da linguagem escrita, ao se referir, por exemplo, à imagem, ao áudio e à animação, termos utilizados no campo de estudos sobre multimodalidade. Embora o documento não faça referência ao termo, uma vez que os estudos acerca das noções de multimodalidade e multiletramentos eram muito recentes à época em que o documento foi formulado.

Na segunda parte dos PCN's, onde são tratados sobre os objetivos de ensino, também é possível observarmos, mais uma vez, que o documento faz menção aos elementos não-verbais constitutivos dos textos. “No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno: [...] “reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal)” (PCN, 1998, p. 49). Na sequência, referindo-se ao processo de leitura de textos escritos, o documento traz o seguinte objetivo:

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno: [...] leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: [...] desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como saliências textuais – **recursos gráficos, imagens**, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); [...] (BRASIL, 1998, p. 50, grifos nossos).

No que compete ao processo de produção de textos orais, o documento enfatiza: “[...] espera-se que o aluno considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.” (PCN, 1998, p. 51). No que diz respeito ao processo de produção de textos escritos, o documento ressalta: “[...] espera-se que o aluno [...] realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação.” (PCN, 1998, p. 52).

Desse modo, embora os PCN’s não apresentassem conceitos como o de multimodalidade, percebemos que o documento já caminhava em direção de uma proposta de ensino de língua que contemplasse os novos meios de comunicação que estavam começando a surgir na época. O que havia, de fato, nos PCN’s, era um movimento visando à formação de crianças e adolescentes capazes de atuar em contextos moldados pelos meios tecnológicos, como também, capazes de interagir com outras linguagens para além da linguagem escrita.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um documento normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. (BNCC, 2018. p. 7). O documento norteia a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o país e traz as competências e habilidades que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo dos anos de escolaridade. A BNCC compreende as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

O Ensino Fundamental, mais especificamente, está organizado por área do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e cada área apresenta suas competências. Os componentes curriculares estão estruturados conforme a área do conhecimento a que pertencem, portanto, cada componente apresenta, ainda, suas competências específicas. As competências específicas de Língua Portuguesa são 10, como apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 2: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

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

Fonte: Elaborado pela autora com base no texto original do documento.

Conforme apresentado na BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

As competências 3 e 10, especialmente, preveem que os estudantes se relacionem com práticas sociais de leitura, escuta e produção de textos multissemióticos com compreensão, autonomia, fluência e criticidade e que estejam aptos a mobilizar práticas referentes à cultura digital, que envolvem, conseqüentemente, diferentes linguagens e mídias. Essas competências estão relacionadas às proposições apresentadas na teoria dos multiletramentos, uma vez que ambas as habilidades dão ênfase a comunicação multimodal e a diversidade de linguagens presentes nos textos, especialmente, àqueles que estão inscritos em práticas da cultura digital.

Diante disso, faz-se necessário compreender, de forma mais específica, as relações existentes entre o documento a teoria dos multiletramentos, de modo a interpretar em que medida as bases teóricas dos multiletramentos estão postas no documento e que possibilidades são ensejadas para o trabalho com textos multimodais nas habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade. E, ainda, a partir dessas análises, refletir acerca das implicações da proposta apresentada no documento no que se refere às práticas de leitura/escuta, escrita e oralidade a partir dos textos multimodais.

Em suma, a BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental está assim estruturada:

Figura 2: Organização da BNCC de Língua Portuguesa - Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse sentido, para que cada competência seja alcançada, a BNCC estabelece o conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas aos objetos de conhecimento (entendidos pelo documento como conteúdos/conceitos), que, por sua vez, estão organizados conforme os eixos (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica). Todo esse conjunto de eixos, objetos de conhecimento e habilidades estão estruturados, ainda, de acordo com os campos de conhecimento, que no componente de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental são quatro: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Assim, a partir destas proposições, que perpassam os PCN's até chegar à BNCC, e entendendo a necessidade de se discutir especialmente o documento parametrizador para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que se trata de um documento elaborado mais recente em relação aos PCN's.

3 PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos do trabalho, apontando a relevância, apresentando os objetivos, caracterizando o tipo da pesquisa, bem como descrevendo o processo de geração dos dados.

3.1 Apontando a relevância e os objetivos da pesquisa

Há, no contexto educacional brasileiro atual, uma significativa discussão acerca da necessidade de se repensar o ensino de Língua Materna, tendo em vista as mudanças ocorridas nos últimos anos em detrimento do processo de globalização e do capitalismo acelerado que tem impactado todas as dimensões da vida das pessoas. O surgimento de artefatos tecnológicos e a rapidez com que se expandem e se modificam provocaram impactos significativos nas formas de interação humana. Nesse sentido, formas de produção, circulação e recepção de textos foram e continuam sendo modificadas, engendrando novas e incontáveis possibilidades de comunicação.

Diante de tal realidade, a escola — ainda tão vinculada às concepções hegemônicas — se vê perante o grande e complexo desafio de se reinventar. Documentos parametrizadores dos currículos da Educação Básica, como os PCN's, implementados no final da década de 90, e mais recentemente a BNCC (homologada em 2018), reforçam a necessidade e a urgência da reformulação das práticas de leitura e produção de textos, por meio dos quais se materializam processos interativos de comunicação. Os argumentos postos nesses documentos, sobretudo no tocante ao ensino de Língua Materna, são justificados, quase sempre, pela ascensão tecnológica e suas implicações nas sociedades e, como consequência, no âmbito escolar.

A situação pandêmica vivida nos últimos três anos também desvelou um novo cenário na Educação. Escolas do mundo inteiro foram desafiadas, de forma abrupta, a redefinirem seus objetivos de ensino e refazerem seus percursos metodológicos. Enquanto isso, no contexto brasileiro, os desafios já enfrentados há muito no âmbito educacional tornaram-se ainda mais evidentes. Diante dessa realidade, repensar o conceito de letramento nunca foi tão urgente.

Dessa forma, a partir das proposições discutidas, a presente pesquisa visa reforçar reflexões já postas no campo de discussão de ensino de Língua Materna, como também suscitar novas reflexões a favor de uma educação linguística pautada na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade. Espera-se que o presente estudo tenha efeito não tão

somente acadêmico, mas pedagógico também, que os resultados possam chegar até professores da Educação Básica e, ainda, que reverbere, de alguma forma, no exercício docente.

A questão problematizadora do nosso trabalho de investigação está assim estruturada: Como está configurada a proposta de multiletramentos apresentada na BNCC e quais possibilidades de ensino essa proposta enseja para o trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Partimos da premissa de que o ensino de Língua Portuguesa precisa ter como pressuposto práticas que ampliem o acesso aos multiletramentos, haja vista a necessidade de formar sujeitos capazes de apropriar-se da língua com criticidade e autonomia em seus mais diversos contextos, sejam eles de interação face a face ou de interação virtual. E na busca de responder a essa questão, elencamos os nossos objetivos:

Objetivo geral:

Analisar as relações entre a BNCC e a Pedagogia dos Multiletramentos, tomando como foco analítico os eixos de leitura, produção de textos e oralidade, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Interpretar em que medida as bases teórico-conceituais advindas da Pedagogia dos Multiletramentos estão postas na BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental.
- Observar as habilidades relativas aos eixos leitura, produção de textos e oralidade no tocante às possibilidades ensejadas para o trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
- Discutir as implicações da proposta de multiletramentos apresentada na BNCC no que concerne às práticas de leitura e de produção de gêneros multimodais na escola.

3.2 Caracterizando o tipo de pesquisa

A pesquisa aqui proposta classifica-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de base interpretativista. Entendemos que esse tipo de pesquisa propicia a busca de resposta para a questão problema formulada [...] “a abordagem qualitativa está enraizada na interpretação de uma dada realidade humana em sua totalidade e não na sua quantificação” (SOUZA;

KERBAUY, 2017, p. 31). À abordagem qualitativa interessa os significados e a compreensão dos fenômenos que não podem ser mensurados estatisticamente, indo de encontro aos objetivos de nossa investigação. Quanto à natureza da pesquisa, consiste numa pesquisa do tipo documental. De acordo com Gil (2008, p. 51), [...] “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Dessa forma, a pesquisa toma como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com foco na abordagem dos Multiletramentos. A escolha pelo documento se deu pela necessidade atual de compreender os discursos postos num documento normativo - que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica — no tocante à formação de sujeitos multiletrados.

Por se tratar de uma pesquisa documental, a fonte de coleta de dados está contida no próprio documento. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 174). Tendo em vista responder à questão norteadora desta pesquisa, para a análise dos dados tomaremos como referência a avaliação crítica proposta por Cellard (2012), que antecede o momento propriamente dito de análise e interpretação do documento.

[...] é impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja. Torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem nos esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada. Entretanto, continua sendo capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar. Essa avaliação crítica constitui, aliás, a primeira etapa de toda análise documental (CELLARD, 2012, p. 299).

A avaliação crítica se aplica, segundo o autor, em cinco dimensões: o contexto, o autor/os autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, a natureza do texto e, finalmente, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Essas dimensões nortearam todo o processo de avaliação do documento e possibilitaram uma visão mais ampla do nosso corpus de análise.

Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial (CELLARD, 2012, p. 303).

Assim, após a fase de avaliação crítica do documento, as informações coletadas foram reunidas e discutidas e, na sequência, demos início ao processo de análise e interpretação dos dados. Nessa fase, recorreremos, ainda, à análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 31) como [...] “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Segundo Moraes (1999):

a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Moraes (1999) propõe a análise de conteúdo em cinco etapas: preparação e transformação dos dados, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Essas etapas serão descritas na seção de análise dos dados.

3.3 O procedimento de geração dos dados

O corpus de análise de nossa pesquisa foi constituído a partir da BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental em sua versão final, disponível na página do Ministério da Educação (MEC). A primeira fase da pesquisa consistiu na leitura inspeccional do documento, mais especificamente do texto referente ao componente de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir dessa leitura, delineamos o nosso corpus de análise que, por sua vez, contempla o texto referente a área de linguagens (p. 63-65), o texto de Língua Portuguesa (p. 67-86), o texto Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (p. 136-191) mais especialmente as habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade.

No decurso da geração de dados, como fonte de inspiração recorreremos à avaliação crítica proposta por Cellard (2012) e, ainda, no método de análise de conteúdo proposta por

Moraes (1999). Assim, primeiramente aplicamos as cinco dimensões — o contexto, o autor/os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto — da avaliação crítica ao nosso documento de análise, que consiste na primeira etapa da análise documental, denominada por Cellard (2012) de análise preliminar do documento. O quadro abaixo apresenta, de forma sucinta, essas cinco dimensões da avaliação preliminar do documento que constitui o nosso corpus de análise:

Quadro 3 – Análise documental: avaliação preliminar.

O contexto	O contexto de produção da BNCC atravessou um período político um tanto quanto polêmico, marcado por uma mudança governamental. Como analisam Araújo <i>et al.</i> (2020): “[...] a BNCC acumulou as polêmicas políticas desse período no Brasil, tendo sido por vezes rechaçada por ter sido homologada pós impeachment ou golpe, conforme a posição ideológica de quem se refere ao documento” (ARAÚJO <i>et al.</i> 2020).
O autor/os autores	A BNCC foi elaborada por um grupo de especialistas indicados pelo MEC e por professores técnicos experientes em currículo indicados pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). A cada versão redigida e disponibilizada, o documento passava por apreciações e debates públicos. Em 2015, após a apresentação da primeira versão, houve uma mobilização das escolas de todo o país para a discussão do documento preliminar. Em 2016, a segunda versão do documento foi disponibilizada e deu-se início a seminários estaduais – promovidos pelo CONSED e UNDIME – com professores, gestores e especialistas para discutir a então recente versão do documento. Em 2017 o MEC entregou a versão final da BNCC. Em março de 2018, professores de todo o país se debruçaram sobre o documento com o objetivo de debater acerca de sua implementação e seus impactos na educação básica brasileira. Ainda em 2018, em 02 de abril, o MEC entregou ao CNE a terceira versão da BNCC do EM (Ensino Médio). Iniciou-se, então, mais uma vez, o processo de audiências públicas com vistas a debater o documento. Em 02 de

	agosto de 2018 as escolas se mobilizaram para discutir e contribuir com a etapa do Ensino Médio.
A autenticidade e a confiabilidade do texto	Trata-se de um documento normativo já previsto na Constituição Federal, art. 210, assegurada, por sua vez, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, art. 26. O documento foi homologado pelo CNE em 14 de dezembro de 2018 e publicado no site do Ministério da Educação (MEC) no mesmo ano.
A natureza do texto	Por se tratar de um documento norteador dos currículos da Educação Básica brasileira, entendemos a BNCC como um documento de natureza curricular.
Os conceitos-chave e a lógica interna do texto	A BNCC traz um discurso que ora se assemelha a uma ideia de continuidade em relação à documentos produzidos anteriormente, ora traz um discurso de inovação, justificado, sobretudo, pela ascensão tecnológica e seus efeitos na sociedade. Termos como competências, habilidades e objetos do conhecimento podem ser identificados como conceitos-chave, uma vez que regem todo o documento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar no quadro 1, o nosso objetivo foi apresentar, brevemente, o resultado da análise preliminar que fizemos tendo como base a proposta de Cellard (2012). Entendemos a análise preliminar como uma ferramenta necessária no tocante à compreensão do documento a ser analisado, porque possibilita uma visão abrangente e contextual de produção do documento. Esse movimento nos dá pistas teóricas importantes acerca da BNCC, que serão de extrema relevância no momento da análise propriamente dita.

Entendendo os aspectos que constituem a análise preliminar do documento, é chegado o momento de recorrermos ao método da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999). A técnica proposta pelo autor apresenta cinco etapas, sendo a primeira delas a preparação das informações, procedimento importante que nos fez retornar aos nossos objetivos.

Ainda que os documentos a serem examinados através da análise de conteúdo seguidamente já existam, eles necessitam ser preparados e transformados para constituírem as informações a serem submetidas à análise de conteúdo. Os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal. Nisto assumem uma função central os objetivos da pesquisa (MORAES, 1999, p. 5).

Dessa forma, submetemos as informações a serem analisadas a um processo de preparação. Buscamos identificar as amostras que já havíamos selecionado e fizemos uma leitura mais atenta do material, com a finalidade de observarmos o que, efetivamente, estava em consonância com os nossos objetivos. Em seguida, iniciamos o processo de codificação, que pode ser assim visualizado:

Quadro 4: Codificação das amostras analisadas.

Amostras analisadas
a – Língua Portuguesa (p. 67-86); b - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade (p. 136-191).

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o processo de codificação, fizemos a unitarização dos dados e definimos as unidades de análise. Optamos pela definição de unidades de análise por palavras e temas, isto é, relemos o texto a partir dos elementos que decodificamos e buscamos identificar a ocorrência de palavras e temas que interessavam à nossa proposta de pesquisa. Conforme destaca Moraes (1999, p. 5) “a decisão do que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados”.

Portanto, concomitante a nossa questão norteadora, definimos como categorias de análise as palavras “multiletramentos” e “multimodalidade” para dar conta de nossa primeira categoria analítica, que consiste na identificação das relações existentes entre a BNCC e a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos; e elencamos os temas “produção de textos multimodais” e “gêneros multimodais” para dar conta de nossa segunda categoria analítica, que diz respeito à identificação das possibilidades para o trabalho com os gêneros multimodais nos eixos leitura, produção de textos e oralidade. Nesta categoria, buscamos identificar nos textos excertos que se relacionassem, em alguma medida, aos temas elencados. Assim, foram coletados excertos que explícito ou implicitamente estivessem conectados e/ou sugerissem ideias relacionadas à produção de textos e gêneros multimodais.

“A categorização é um procedimento de agrupar os dados considerando a parte comum existente entre eles” (MORAES, 1999, p. 6). Ainda, é importante ressaltar que o método da análise de conteúdo foi utilizado como fonte de inspiração e que, portanto, em alguns momentos

olharemos para o nosso corpus de análise para além dessas unidades. Assim, a partir dessa releitura, buscamos identificar no texto elementos que se enquadravam dentro desses termos e temáticas, que indicassem, em alguma medida, relação com a proposta de multiletramentos configurada no documento, bem como as possibilidades ensejadas no documento no tocante ao trabalho com a leitura e a produção de textos multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escolha pelos eixos leitura, produção de textos e oralidade justifica-se pelo fato de que a perspectiva teórica assumida neste estudo compreende esses processos de modo interligado, isto é, as práticas de leitura, de produção de textos e de oralidade constituem-se num contínuo, compreendendo um elo, configurando-se o que os autores que fundamentam o presente estudo denominam de multimodalidade.

Assim, entendemos a multimodalidade como um fenômeno presente nas interações sociais e que, portanto, estão condensadas às práticas de letramentos de uma geração de estudantes que estão cada vez mais conectados ao universo digital e, logo, relacionando-se com gêneros que permeiam múltiplas linguagens.

Assim, entendemos a multimodalidade como um fenômeno que combina diferentes semioses (escrito, oral, visual, auditivo, gestual, tátil e espacial) para dar significado ao que se pretende comunicar. É, portanto, um fenômeno linguístico inerente às interações sociais, estando condensado às práticas de oralidade e de letramentos de uma geração de estudantes que estão cada vez mais conectados ao universo digital e, logo, relacionando-se com gêneros que permeiam toda essa multiplicidade de modos de significação. Essa relação exige desses estudantes, enquanto leitores e produtores de significados, o reconhecimento e o domínio dessas múltiplas linguagens, que requer de seus usuários, necessariamente, um posicionamento crítico e questionador diante da multiplicidade de informações que chegam nas formas desses textos multimodais. Diante disso, concluímos que a escola é o espaço em que essas competências podem ser trabalhadas da maneira mais completa possível, permitindo ao estudante elaborar seus discursos concomitante a essa realidade.

4 MULTILETRAMENTOS NA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROPOSIÇÕES DO DOCUMENTO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentamos a descrição e a interpretação dos dados coletados. Conforme propõe Moraes (1999), esses dois movimentos constituem as duas últimas etapas da análise de conteúdo. Para o autor, a descrição corresponde ao momento de comunicar o resultado do trabalho e, para isso, é necessário descrever, de forma sintética, o conjunto de significados identificados em cada unidade de análise. Somente após a fase de descrição, passa-se para a última etapa, que consiste na interpretação dos significados presentes nos dados coletados. Assim, nos propomos a apresentar, a seguir, os dados coletados de modo a descrevê-los e interpretá-los, simultaneamente, conforme os conceitos discutidos na literatura.

Como informado no capítulo anterior, temos como corpus de pesquisa excertos do texto da BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, mais especificamente focalizamos nossa análise, num primeiro momento, no texto referente à apresentação da área de linguagens (p. 63-64), na sequência, no texto introdutório do Componente Língua Portuguesa (p. 67-86) e, por fim, no texto de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, especialmente as habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade (p. 136-191).

Com a primeira categoria analítica, objetivamos desvelar a estreita relação que há entre a BNCC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Manifesto Programático da Pedagogia dos Multiletramentos produzido pelo Grupo de Nova Londres. Posteriormente, focalizamos nossa análise especificamente nas habilidades referentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade, momento em que buscamos observar as possibilidades ensejadas no documento para o trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A partir da análise dessas categorias, discutimos as implicações da proposta de multiletramentos apresentada na BNCC no que concerne às práticas de leitura, produção de textos e oralidade na escola.

Dessa forma, apresentamos a seguir as análises, bem como as discussões dos nossos dados, conforme enunciado anteriormente.

4.1 Relações entre o documento da BNCC e o Manifesto Programático da Pedagogia dos Multiletramentos

Inicialmente, fizemos uma busca — utilizando o recurso localizador de palavras — pelo termo “multiletramentos” no texto introdutório do componente Língua Portuguesa, que contempla de um modo mais abrangente as proposições do documento no tocante ao ensino de língua materna (p. 67-86) e, finalmente, no texto referente ao componente de Língua Portuguesa especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental (p. 136-191).

Identificamos a ocorrência do termo “multiletramentos” em apenas um deles, no texto introdutório do componente de Língua Portuguesa (p. 67-86), em que aparecem três registros. Nosso objetivo, ao fazermos a busca pelo termo não foi, necessariamente, quantificar, mas entender em que momentos a BNCC o utiliza e com que propósito. Dentro do referido texto, o primeiro registro aparece no excerto exemplificado a seguir:

Exemplo 1

Essa consideração dos **novos** e **multiletramentos**; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas **práticas contemporâneas de linguagem** por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de **designer**: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 70, grifos nossos).

No primeiro registro, com termos em destaque no exemplo 1, a BNCC apresenta a noção de multiletramentos associada às múltiplas formas de comunicação e, consequentemente, às práticas de linguagem, propiciadas, sobretudo, pela ascensão da cultura digital. Percebemos que essa perspectiva da BNCC, tal como se apresenta no enunciado, dialoga estreitamente com o que defende a Pedagogia dos Multiletramentos, qual seja uma reformulação dos currículos de línguas (no sentido de suplementá-los), visando a implementação de práticas que estejam em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea.

Ainda no mesmo excerto, dois outros termos foram destacados, a saber: práticas contemporâneas de linguagem e *designer*. Quanto ao termo *designer* (derivado do termo *design* proposto pelo Grupo Nova Londres), a BNCC ao utilizá-lo o associa ao perfil de alguém que é mais do que usuário da língua/linguagem, isto é, alguém que se apropria de algo que já existe,

transforma e atribui/produz novos significados. Esse movimento denominado de *designer* inclui textos escritos, como a própria BNCC enfatiza e pode ser compreendido também como um tipo de reescrita. O termo *design* corresponde ao “*o quê*” da Pedagogia dos Multiletramentos e remete, segundo Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) tanto à forma e à estrutura das coisas que existem, como ao processo de ação, de recriar algo à nossa própria maneira. Esse conceito é justificado a partir da compreensão de que há uma dinamicidade nos significados que produzimos, que perpassam os vários modos (multimodalidade) de significação.

Embora nosso objetivo fosse observar a ocorrência do termo multiletramentos, destacamos os termos *práticas contemporâneas de linguagens e designer* por compreendermos que ambos estão estreitamente conectados à noção de multiletramentos pensada pelo GNL e, além disso, são utilizados pela BNCC de forma complementar a tal noção.

A segunda ocorrência do termo “multiletramentos” é identificado no excerto seguinte.

Exemplo 2

Da mesma maneira, imbricada à questão dos **multiletramentos**, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70, grifos nossos).

Neste exemplo, o termo “multiletramentos” aparece de forma associada à diversidade cultural, contemplando a segunda dimensão do significado dos multiletramentos, proposto pelo GNL. A diversidade cultural é, segundo Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) um recurso social no tocante à formação de novos espaços cívicos e pode, ainda, ser fortemente abordada em sala de aula porque vai em direção de uma pedagogia plural linguisticamente e culturalmente. Nesse sentido, a BNCC, ao trazer a noção de diversidade cultural, reconhecendo-a como uma premissa dos multiletramentos, ratifica, mais uma vez, seu viés teórico que se alinha à Pedagogia dos Multiletramentos.

O terceiro registro do termo multiletramentos aparece num excerto que apresenta o eixo de leitura (p. 72). Nele, os multiletramentos são associados às mudanças ocorridas nas atividades sociais em detrimento das tecnologias, do hipertexto, da hipermídia e da *web 2.0*, que possibilitaram o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos e com eles novas e múltiplas formas de leitura e interação. Nesse excerto, é enfatizado, ainda, o conceito de reconfiguração do papel de leitor, que perante esse cenário da cultura digital passa a ser também produtor de novos significados.

Exemplo 3

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do **hipertexto** e da **hipermídia** e do surgimento da Web 2.0: **novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem própria da cultura digital**, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar **os novos e os multiletramentos** (BRASIL, 2018, p. 72, grifos nossos).

Como dito anteriormente, o excerto referente ao exemplo 3, que traz o termo “multiletramentos”, aparece numa seção direcionada ao eixo de leitura. Nos textos direcionados aos demais eixos, sobretudo aos eixos de produção de textos e oralidade, não há ocorrências do termo. O que não quer dizer, necessariamente, que a noção de multiletramentos não seja contemplada nesses eixos, dado que tal noção pode estar contemplada sob outras roupagens, a partir da utilização de outros termos e ideias que correspondam, em alguma medida, aos pressupostos da teoria dos multiletramentos.

Nos três primeiros exemplos apresentados, identificamos que é estreita a relação entre a BNCC e o Manifesto Programático da Pedagogia dos Multiletramentos, visto que o documento parece estar revestido teoricamente de proposições já pensadas pelo Grupo Nova Londres há quase três décadas e que ainda assim continuam atuais. Ao que se vê nestes exemplos, a BNCC tem como eixo norteador a ideia de uma prática de ensino de Língua Portuguesa que compreenda a pluralidade de linguagens contemporâneas que perpassam todas as dimensões de nossas vidas e é justamente essa a perspectiva argumentada pelo GNL.

Dito isso, inferimos que o principal argumento que rege a BNCC de Língua Portuguesa são as transformações nas práticas de linguagem ocorridas neste século devido, sobretudo, ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), o que vai de encontro com a necessidade de uma prática pedagógica ancorada nos multiletramentos. No componente de Língua Portuguesa, o texto assume o centro do trabalho pedagógico, apoiando-se numa perspectiva enunciativo-discursiva e, para isso, a orientação é de que o texto deva ser concebido sempre dentro de seu contexto de produção. Nesse sentido, a BNCC argumenta em prol do “desenvolvimento de habilidades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67).

O discurso da BNCC de Língua Portuguesa se sustenta, sobretudo, sob a justificativa de que o ensino de língua materna deve proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos **letramentos**, de forma que torne possível a participação significativa e crítica do estudante nas diferentes práticas sociais permeadas e constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso). Inclusive, o documento concebe a ideia de letramentos (em sua forma pluralizada) assim como tratam alguns autores em estudos recentes como Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020).

No excerto que segue, o documento enfatiza essas práticas de linguagem contemporâneas e acrescenta os gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, evidenciando as possibilidades que essas novas práticas de linguagem trazem e ressaltando a influência das novas tecnologias no tocante às práticas languageiras. Observemos o exemplo 4:

Exemplo 4

As práticas de **linguagem contemporâneas** não só envolvem **novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar **fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais** etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir **playlists, vlogs, vídeos-minuto**, escrever **fanfics**, produzir **e-zines**, nos tornar um **booktuber**, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (BRASIL, 2018, p. 68).

A diversidade de gêneros (podcasts, infográficos, vlogs, fanfics, por exemplo) apresentadas nesse excerto da BNCC só reafirma a preocupação e a necessidade de se preparar estudantes para que participem efetivamente das interações sociais em que a comunicação tem se caracterizado cada vez mais multimodal. Esses gêneros refletem situações reais de comunicação, mediadas, agora mais do que nunca, pelas mídias contemporâneas. Esse aspecto é importante porque desperta nos estudantes o interesse em se engajar com textos que encontram também fora da sala de aula.

Em outro excerto da BNCC, exemplificado a seguir, observamos, mais uma vez, as marcas das proposições do GNL no documento.

Exemplo 5

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).

O GNL parte dessas proposições e reflete acerca de como propor uma educação linguística consoante a nova linguagem produzida no mundo do trabalho, mas, ao mesmo tempo, preocupa-se com a formação de sujeitos críticos para atuar no mundo do trabalho moldado pelos ideais capitalistas. Dessa forma, embora o argumento da BNCC se assemelhe ao que o GNL propõe, é preciso um olhar cuidadoso no tocante ao que o documento traz no excerto exemplificado, justamente para que não seja reproduzido, no âmbito escolar, um discurso de ensino pautado num modelo de educação tecnicista. Inclusive, o GNL afirma que, enquanto professores, não podemos simplesmente ser tecnocratas, tampouco, produzir trabalhadores dóceis. “Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais” (GNL, 2021, p. 111).

Outra marca da interferência dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos na BNCC, diz respeito a outra categoria organizadora do currículo de Língua Portuguesa: os campos de atuação. Observemos isso no exemplo que segue:

Exemplo 6

Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para **a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes** (BRASIL, 2018, p. 84).

Aqui, a BNCC ressalta o fato de que as práticas de linguagem se organizam por campos de atuação, que implica, segundo o próprio documento, numa contextualização entre a vida escolar e contextos significativos da vida dos estudantes. Os campos de atuação para os Anos Finais são quatro: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e

atuação na vida pública. Os campos de atuação relacionam-se à perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos à medida que contemplam as dimensões da vida profissional, pública e privada.

O campo jornalístico-midiático corresponde às práticas de linguagem ligadas à informação, cujo objetivo é estimular as crianças, os adolescentes e os jovens a terem interesse pelos fatos que acontecem cotidianamente e que afetam, conseqüentemente, toda a sociedade. Observemos como isto se apresenta no exemplo 7.

Exemplo 7

Trata-se, em relação a este Campo, de **ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática**. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, **o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas**, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2018, p. 140).

O campo jornalístico-midiático propõe uma prática de linguagem voltada ao estímulo do senso crítico dos estudantes por meio de experiências escolares que possibilitem o contato com gêneros jornalísticos pertencentes a diferentes fontes e mídias. Esse campo apresenta uma proposição de grande relevância, especialmente porque propõe um trabalho de língua materna pautado em questões que estão envoltas no nosso cotidiano e requerem de nós posicionamento crítico, uma vez que afetam direto e/ou indiretamente as nossas vidas.

Na mesma proporção, o campo de atuação na vida pública compreende práticas relacionadas às questões política e social, vejamos no exemplo 8:

Exemplo 8

Trata-se, neste Campo, de **ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social**, por meio do(a):

- **compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;**
- **reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma**

atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);

- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a **gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas.**

Envolvem o domínio de gêneros legais e o **conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.** (BRASIL, 2018, p. 146).

Esse campo traz uma série de questões que perpassam as esferas políticas e sociais. Essas esferas compreendem, por sua vez, temas de interesse coletivo como a defesa de direitos, políticas afirmativas, leis, estado democrático, dentre tantas outras temáticas que constituem a esfera da vida pública. Nesse sentido, o campo propõe o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta e produção de textos a partir de gêneros que possibilitem o encontro com tais temáticas.

Diante disso, ao analisarmos os campos jornalístico/midiático e o de atuação na vida pública, inferimos que ambos remetem à dimensão da vida pública (letramentos para a cidadania) da Pedagogia dos Multiletramentos, que se relaciona à aspectos da vida que são de interesse coletivo e demandam, portanto, um perfil de cidadão crítico e atuante na sociedade.

O terceiro campo de atuação — o campo das práticas de estudo e pesquisa — tem como finalidade ampliar a participação dos jovens nas práticas referentes ao estudo e à pesquisa. Para isso, nesse campo são sugeridas atividades que compreendam a esfera científica e escolar, por meio de gêneros que estejam relacionados à essas esferas, bem como atividades que estejam direcionadas ao domínio de práticas que compreendam o mundo físico e social visando o prosseguimento dos estudos e à formação para o trabalho. O exemplo 9, a seguir, confirma tal proposição da BNCC.

Exemplo 9

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de:

- compreensão dos interesses, **atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar;**

- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e

- desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao **estudo, à pesquisa e à divulgação científica.** (BRASIL, 2018, p. 150).

O campo relativo às práticas de estudo e pesquisa, além de enfatizar práticas de linguagem voltadas à esfera científica, apresenta, mesmo que timidamente, um viés que se relaciona à dimensão do mundo do trabalho proposta pelo GNL no Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Essa relação pode ser identificada à proporção que esse campo tem como um dos objetivos ampliar e qualificar a participação dos jovens em práticas que vão além da esfera escolar e para isso, reconhece a relevância do domínio das práticas de estudo e pesquisa no tocante à compreensão da realidade social visando a formação para o trabalho. Além disso, os textos de divulgação científica se configuram, em geral, como textos multimodais, uma vez que utilizam gráficos, imagens e outros recursos imagéticos com a finalidade de organizar informações e dados de pesquisa.

O campo artístico-literário objetiva possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o contato com as manifestações artísticas e culturais, analisemos o excerto da BNCC, contido no exemplo 10.

Exemplo 10

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as **manifestações artísticas e produções culturais em geral**, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de **ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica**, por meio:

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística.

Para que a experiência da literatura - e da arte em geral - possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156).

Esse campo de atuação pode ser assemelhado ao eixo da vida comunitária pensada pelo GNL à medida em que visa possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o contato com manifestações artísticas e culturais, bem como práticas de leitura, compreensão e fruição de manifestações artístico-literárias que contemplem e representem a diversidade cultural, linguística e semiótica, como é possível observar no exemplo 10. Nesse sentido, ao propor uma

pedagogia voltada ao eixo da vida comunitária, o GNL direcionava suas discussões em torno da importância de se negociar a diversidade cultural e linguística presente nas interações sociais. Para que haja essa negociação faz-se necessário uma educação linguística que leve em consideração o multiculturalismo que compõe a nossa sociedade e que, inclusive, está presente nos espaços escolares, embora muitas vezes essa seja uma questão ignorada pela pedagogia tradicional.

Diante das análises referentes à nossa primeira categoria, concluímos que a BNCC apresenta, em vários momentos, relação com as proposições cunhadas pelo GNL, não destoando do que propõe o grupo. O texto introdutório do componente curricular de Língua Portuguesa (p. 67-86), como também as práticas de linguagem — que estão organizadas em campos de atuação — descritas no texto referente ao componente de Língua Portuguesa especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental (p. 136-191) apontam em direção de uma pedagogia pautada nos Multiletramentos. É possível observar que todos os campos de atuação convergem, em alguma medida, com as proposições do GNL, visto que correspondem aos letramentos para a cidadania, para o mundo do trabalho e para a vida comunitária.

4.2 Os eixos leitura, produção de textos e oralidade e as habilidades propostas: as possibilidades ensejadas no tocante ao trabalho com a multimodalidade

Nesta seção, nos propomos a analisar as habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade com o objetivo de identificar as possibilidades ensejadas pela BNCC de Língua Portuguesa - Anos Finais do Ensino Fundamental no tocante ao trabalho com os gêneros multimodais. Embora os quatro eixos (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) apresentados na BNCC estejam, em alguma medida, dispostos de modo articulado, aqui, especialmente, nos deteremos em analisar apenas os eixos leitura, produção de textos e oralidade.

Portanto, tendo como modelo teórico a noção de que todo texto é multimodal, como supõe Kress e Van Leeuwen (1996), passaremos a analisar as habilidades referentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade propostos para o componente Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, olharemos para as habilidades de modo a buscar identificar que conhecimentos o documento mobiliza no tocante ao trabalho com os textos multimodais, que como aponta Ribeiro (2021) “no contexto em que todos vivemos, é evidente

que temos uma “paisagem comunicacional” diversificada e complexa, o que exige cada vez mais habilidades de leitura, crítica, filtragem, seleção.” (RIBEIRO, 2021, p. 37).

As análises desta categoria estão divididas em dois blocos, seguindo, assim, a estrutura organizacional da BNCC: primeiramente, analisamos as habilidades de leitura, produção de textos e oralidade comuns aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano). No segundo bloco, analisamos as habilidades específicas para os 6º e 7º Anos e 8º e 9º Anos. Organizamos as análises das habilidades conforme os campos de atuação em que estão situadas. Mais especificamente, no primeiro bloco (6º ao 9º Ano) coletamos duas habilidades referentes a cada eixo, que constituem as amostras analisadas, com exceção do campo de atuação na vida pública, que não foram identificadas habilidades correspondentes às unidades temáticas elegidas durante a etapa de unitarização do conteúdo em unidades, conforme a análise de conteúdo. Portanto, focalizamos nas habilidades que apresentavam um nível mais complexo e diversificado de gêneros multimodais. Ainda, no campo artístico-literário, foram identificadas habilidades apenas para os eixos leitura e oralidade, conforme o critério das unidades temáticas. Assim, no primeiro bloco foram analisadas o total de 16 habilidades.

No segundo bloco, em relação aos 6º e 7º Anos, no campo artístico-literário foram identificadas habilidades apenas para os eixos leitura e produção de textos. No campo de atuação na vida pública não foram identificadas habilidades (assim como ocorreu no primeiro bloco). No campo das práticas de estudo e pesquisa, foram identificadas apenas duas habilidades, ambas pertencentes ao eixo produção de textos. E, por fim, no campo artístico-literário foram identificadas habilidades referentes apenas aos eixos leitura e produção de textos. No que diz respeito aos 8º e 9º Anos, no campo de atuação na vida pública foram identificadas habilidades relacionadas aos eixos leitura e produção de textos. No campo das práticas de estudo e pesquisa, as habilidades identificadas pertencem aos eixos leitura e oralidade. Já no campo artístico-literário, foram identificadas habilidades direcionadas aos eixos leitura e produção de textos. Assim, no segundo bloco foram analisadas o total de 22 habilidades.

Quadro 5: Habilidades de Língua Portuguesa analisadas – 6º ao 9º Ano.

Campos de atuação	Eixos	Habilidades (16 no total)
Campo jornalístico-midiático	Leitura	EF69LP02 EF69LP05
	Produção de textos	EF69LP06 EF69LP07

	Oralidade	EF69LP12 EF69LP16
Campo de atuação na vida pública		
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	EF69LP29 EF69LP33
	Produção de textos	EF69LP36 EF69LP37
	Oralidade	EF69LP38 EF69LP39
Campo artístico-literário	Leitura	EF69LP45 EF69PL46
	Oralidade	EF69LP52 EF69LP53

Fonte: Elaborada pela autora.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Iniciamos as análises desta segunda categoria apresentando e analisando as habilidades referentes ao campo jornalístico-midiático e as habilidades propostas para os eixos leitura, produção de textos e oralidade, vejamos os exemplos a seguir.

Exemplo 11:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP02) <u>Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.)</u> , de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da

	campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (grifos nossos).
Efeitos de sentido	(EF69LP05) <u>Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc.</u> –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou <u>imagens ambíguas</u> , de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (grifos nossos).

A habilidade EF69LP02 propõe a análise e a comparação de peças publicitárias variadas, contemplando gêneros discursivos, como cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas. A habilidade prevê que esses gêneros discursivos sejam analisados e comparados em diferentes mídias, como spots, jingle e vídeos, por exemplo. Analisar e comparar peças publicitárias, sobretudo em diferentes mídias, permitem aos estudantes explorar estratégias e recursos comunicativos utilizados no meio publicitário, como elementos visuais, verbais e sonoros. Compreender as diferentes semioses e mídias que são utilizadas em gêneros publicitários contribui para o desenvolvimento de uma leitura mais atenta e crítica.

A habilidade EF69LP05 sugere que os estudantes sejam capazes de justificar e inferir, em textos multissemióticos (em gêneros discursivos como tirinhas e charges e em gêneros discursivos digitais como memes e gifs) efeitos de humor e ironia causados pelo uso ambíguo de expressões, inclusive de imagens ambíguas e de recursos iconográficos. Na BNCC, esses textos são concebidos como textos multissemióticos. Em nota de rodapé a BNCC diz: “Certos autores valem-se do termo “multimodalidade” para designar esse fenômeno (BRASIL, 2018, p. 486). A teoria dos multiletramentos reconhece a necessidade de desenvolver habilidades para interpretar e compreender textos que envolvem múltiplas linguagens e modos de representação. No caso dos textos multissemióticos, é essencial considerar tanto as palavras quanto as imagens e outros elementos visuais que compõem a mensagem geral.

As duas habilidades possibilitam uma leitura mais detalhada no tocante às diferentes camadas de significado presentes nos textos. Ao propor que os estudantes analisem e comparem peças publicitárias (EF69LP02) e desenvolvam a capacidade inferir e justificar em textos multissemióticos os efeitos causados por elementos como ironia, humor e uso ambíguo de palavras e/ou imagens (EF69LP05), a BNCC enfatiza a necessidade da ampliação no que diz

respeito à compreensão de textos constituídos por múltiplas linguagens. Esse tipo de abordagem possibilita, ainda, que os leitores explorem a complexidade e a riqueza das mensagens transmitidas por meio da hibridização de elementos linguísticos e visuais. Passemos a analisar, agora, as habilidades referentes ao eixo produção de textos e as possibilidades sugeridas no documento para o trabalho com gêneros multimodais.

Exemplo 12:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) <u>Produzir e publicar</u> notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e <u>outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.</u> – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em <u>várias mídias</u> , vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <u>booktuber, de vlogger (vlogueiro)</u> etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbra possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o <u>contexto da Web 2.0</u> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; <u>imagem estática ou em movimento</u> etc.) e variedade linguística e/ou semiótica apropriada ao contexto, à construção da textualidade relacionada

	<p>propriedades textuais e do gênero), utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, <u>reescrita/redesign</u> e avaliação de textos, pa com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções concordância, ortografia, pontuação em textos <u>editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos e ordenamentos etc.</u></p>
--	--

Na habilidade EF69LP06, a sugestão para o trato com o eixo produção de textos é pautada na produção de gêneros discursivos como notícias, reportagens, dentre outros, como também na produção de gêneros discursivos digitais, inclusive àqueles próprios das formas de expressão das culturas juvenis, como vlogs, podcasts culturais e gameplay. Na habilidade EF69LP07, a sugestão é que os estudantes produzam textos considerando o contexto de produção e circulação e, ainda, o modo como esses textos podem ser produzidos (se escrito ou oral; se produzido em imagem estática ou em movimento). Além disso, a habilidade propõe que sejam utilizadas estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação nos textos produzidos. Aqui, especialmente a estratégia de reescrita/redesign, chama atenção.

Ao propor como estratégia a reescrita associada à noção de redesign, a BNCC demonstra compreender o processo de reescrita como um processo que está para além do texto escrito (da letra e do impresso). Isso acontece porque ao considerar os textos multissemióticos, a BNCC passa a considerar, conseqüentemente, todas as formas possíveis de produção de textos. Dessa forma, ao ampliar a visão de texto, as estratégias para sua produção, logo, também são ampliadas. Para Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020), o redesign são os recursos produzidos e transformados por meio do design (recursos para a produção de sentidos).

Sendo assim, a perspectiva apresentada na habilidade EF69LP07 evidencia que a BNCC, mais uma vez, vai de encontro aos conceitos mobilizados pela teoria dos Multiletramentos. Para o GNL, os significados constituem-se como um processo dinâmico, que estão em constante processo de transformação. Por tal razão o grupo propõe a utilização dos termos design, designer e redesign no campo de ensino de línguas, tendo em vista que, para o grupo, o termo gramática pode apresentar uma conotação negativa para alguns professores.

[...] decidimos usar o termo *design* para descrever formas de significado, porque ele não tem associações negativas para os professores, como acontece com termos como “gramática”. É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo de linguagem e uma pedagogia. O termo ainda tem uma feliz ambiguidade: ele pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou a morfologia) de produtos quanto o processo de *designing*. Expressões como “o *design* do carro” ou “o *design* do texto” podem ter os dois sentidos: a maneira como está - foi projetado, ou o processo de projetá-lo (GNL, 2021, p. 120).

Nesse sentido, a BNCC compreende o processo de produção textual num sentido mais amplo, que reconhece outras formas de produção de significados além daquela que se dá estritamente no campo do texto escrito (da letra/do impresso). Inclusive, a BNCC considera dentro do campo de produção de textos a edição de imagens e de arquivos sonoros.

Também é necessário destacar que, embora as habilidades de leitura e produção de textos apresentadas acima estejam organizadas dentro do eixo de produção de textos, a BNCC sugere “considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo” (BRASIL, 2018, p. 142). Vejamos as habilidades referentes ao eixo oralidade e suas proposições acerca dos gêneros discursivos multimodais.

Exemplo 13:

Eixo: Oralidade	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Planejamento e produção de textos jornalísticos orais.	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, <u>reescrita/ redesign</u> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e <u>avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo</u> , considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os <u>elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.</u> , os <u>elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</u> (grifos nossos).
Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X <u>blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital</u> , que também pode contar

	com <u>imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.</u>), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. (grifos nossos).
--	--

Na habilidade EF69LP12, estão o desenvolvimento de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação no tocante ao trato com a produção oral. Mais uma vez a BNCC toma a estratégia de reescrita associada à noção de redesign. Para o trabalho com o eixo oralidade, a BNCC propõe que sejam levados em consideração elementos relacionados à fala, como modulação de voz, ritmo, entonação, bem como à elementos cinésicos, como postura corporal e expressão facial, por exemplo. O conhecimento acerca das potencialidades desses elementos é muito significativo para o trabalho e o trato com textos orais. Os elementos cinésicos, assim como os demais elementos citados na habilidade, são partes da comunicação humana — embora sejam pouco abordados em salas de aula, sobretudo naquelas em que o modelo didático/pedagógico é regido pelo ensino de língua tradicional.

Ainda no eixo oralidade, a habilidade EF69LP16 sugere que sejam desenvolvidas práticas de análise e utilização de gêneros jornalísticos que incluam o hipertexto e a hipermídia, considerando também vídeos e gravações de áudios. Elementos como esses são utilizados com a finalidade de complementar as informações expostas nesses gêneros. Sendo assim, é primordial que os estudantes lidem com esses gêneros e suas adaptações às diferentes plataformas de mídia, bem como com os recursos multimídia que são acrescentados a esses textos, compreendendo que são meios recorridos para acrescentar informações e torna-las mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais atraente para o público em geral.

Em suma, no campo jornalístico-midiático, nos eixos de leitura, produção de textos e oralidade são propostos o trabalho com gêneros de natureza publicitária, jornalística e opinativa, como anúncios, propagandas, reportagens e artigos de opinião, por exemplo. As habilidades sugeridas neste campo focalizam a leitura e a produção de textos para rádio, TV, podcasts e vlogs, isto é, textos que comportam suportes multimidiáticos e que requerem de seus usuários e produtores capacidades mais complexas de interação e produção. Para os produtores desses textos, são requeridos, necessariamente, práticas de elaboração e edição de imagens e manuseio de recursos sonoros, por exemplo. Esses elementos estão relacionados, diretamente, ao que

pressupõe a teoria dos multiletramentos. A seguir, apresentamos e discutimos as habilidades relacionadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Observemos o que sugerem as habilidades referentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade dentro do campo das práticas de estudo e pesquisa e o que elas representam no tocante às possibilidades ensejadas para o trabalho com gêneros multimodais.

Exemplo 14:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo do gênero.	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, <u>verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos</u> variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (grifos nossos).
Relação do verbal com outras semioses	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, <u>infográficos, imagens variadas</u> etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – <u>infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração</u> etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das <u>tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações</u> etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. (grifos nossos).

A habilidade EF69LP29 propõe a reflexão acerca dos contextos de produção de gêneros de natureza científica e os aspectos relacionados à construção composicional desses gêneros, bem como suas marcas linguísticas. Traz gêneros como verbete de enciclopédia em suas modalidades impressa e digital, além de outros gêneros como o infográfico (estático e animado), o relato multimidiático de campo, dentre outros. Já a habilidade EF69LP33 sugere o trabalho com gêneros de divulgação científica tomando como ponto de partida a articulação entre o verbal e o não-verbal e vice-versa. Dessa forma, são sugeridos o trato com gêneros como infográfico, esquema, tabela, gráfico e ilustração, por exemplo. A ideia é que os estudantes consigam ampliar as possibilidades no que diz respeito à compreensão desses textos e que consigam, também, analisar os aspectos presentes nas multissemioses e nos gêneros apresentados.

Esses gêneros nem sempre tiveram um lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa, tampouco a relação entre os aspectos relacionados às suas construções composicionais, mesmo a multimodalidade sendo um traço constitutivo dos gêneros/textos que produzimos e interagimos o tempo todo. Assim, ao propor um trabalho em que além da inserção desses gêneros, sejam focalizadas questões relativas aos seus aspectos composicionais e, ainda, sejam focalizadas as relações entre linguagem verbal e não-verbal, a BNCC coloca como ponto central do ensino de Língua Portuguesa a noção de multiletramentos. E, ainda, no contexto especialmente da divulgação científica, essa perspectiva de trabalho com os gêneros dessa área do conhecimento se mostra bastante interessante, uma vez que possibilita aos estudantes o contato com textos científicos, contribuindo, assim, com a formação de leitores interessados e críticos no tocante ao universo científico. Analisadas as habilidades referentes ao eixo leitura, vejamos o que sugerem as habilidades referentes ao eixo produção de textos.

Exemplo 15:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de produção: textualização, revisão e edição.	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, <u>infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog</u>

	<u>científico</u> , relato de experimento, relatório, <u>relatório multimidiático</u> de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (grifos nossos).
Estratégias de produção	(EF69LP37) <u>Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts)</u> para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. (grifos nossos).

A habilidade EF69LP36 apresenta sugestões voltadas à produção, revisão e edição de textos relativos à divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas como artigos de divulgação científica verbete de enciclopédia, podcast e vlog científico. Como é possível observar, os gêneros propostos na habilidade vão desde gêneros discursivos mais tradicionais até gêneros discursivos que circulam em ambientes digitais.

Ao produzir textos para divulgar conhecimento e resultados de pesquisas, os estudantes são desafiados a utilizar uma linguagem clara e objetiva, bem como a utilizar recursos visuais e multimídia adequados para comunicar informações de maneira eficaz. A perspectiva apresentada na habilidade é relevante, sobretudo, porque prepara os estudantes para se tornarem comunicadores conscientes no que se refere à transmissão de informações científicas com responsabilidade diante de um mundo cada vez mais dinâmico e diversificado em termos interativos.

Na habilidade EF69LP37, o documento sugere a produção de roteiros para a elaboração de vídeos de diferentes tipos, dentre eles o vídeo-minuto e o programa de rádio, por exemplo, cuja finalidade diz respeito à divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisas. Quanto a isto, é interessante observar que ao produzir roteiros para vídeos de divulgação científica, os estudantes são desafiados a considerar o contexto de produção dos conteúdos, isto é, o público-alvo, o objetivo da divulgação e a o meio/plataforma em que o vídeo será apresentado. Além disso, o trabalho com roteiros também deve levar em conta os elementos e

a construção composicional dos vídeos, incluindo a organização do conteúdo de forma lógica, de uma estrutura narrativa adequada, bem como a escolha de recursos visuais e sonoros que complementam e enriquecem a mensagem que se pretende transmitir. Observemos, no exemplo a seguir, as proposições direcionadas às habilidades pertencentes ao eixo oralidade.

Exemplo 16:

Eixo: Oralidade	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais.	(EF69LP38) <u>Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiótica, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (grifos nossos).</u>
Estratégias de produção	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, <u>realizar entrevista</u> , a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, <u>tomar nota, gravar ou salvar a entrevista</u> e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos. (grifos nossos).

A habilidade EF69LP38 dá ênfase à organização de dados e informações pesquisados em painéis e slides. Para isso, sugere que o trabalho com os gêneros orais leve em consideração, além do contexto de produção, o tempo disponível e as características que compõem o gênero apresentação oral, bem como a multisssemiose, as mídias e as tecnologias que serão recorridas no processo de produção desses gêneros orais. Além disso, na habilidade são evidenciados os elementos paralinguísticos e cinésicos, presentes na comunicação oral. A organização de dados e informações em painéis ou slides de apresentação permite aos estudantes, por exemplo, explorar a multisssemiose, ou seja, a combinação de diferentes formas de linguagem, como texto, imagem, gráficos, vídeos e outros recursos visuais e multimídia.

A habilidade EF69LP39 sugere que os estudantes sejam capazes de definir o recorte temático da entrevista, que definam o entrevistado, que levantem informações acerca do entrevistado e acerca da temática da entrevista, que elabore roteiro de perguntas e que consigam realizar entrevistas. Para essa finalidade, é necessário que lidem com anotações e gravações. Embora a habilidade não evidencie, para que os estudantes consigam realizar as entrevistas, necessariamente, precisam recorrer aos recursos multimidiáticos, que facilitarão o processo de produção de textos relacionados ao gênero em questão.

De um modo geral, neste campo, as sugestões com gêneros e textos multimodais são muitas, assim como acontece no campo anterior, apresentando, assim, múltiplas possibilidades para o trabalho com gêneros discursivos digitais no ensino de Língua Portuguesa. Esses gêneros, se bem explorados em suas potencialidades, podem trazer significativas contribuições no que concerne ao trato com textos pertencentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa. Por se tratar de um campo em que a exposição e a argumentação são aspectos centrais, é necessário que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e escrita que deem conta das interações (seja na posição de leitor e/ou produtor) concernentes ao trato com textos da esfera científica.

No campo de atuação na vida pública não foram identificadas habilidades correspondentes às unidades temáticas elegidas durante a etapa de unitarização do conteúdo em unidades, conforme a técnica da análise de conteúdo. Por isso, na sequência, apresentamos e discutimos as habilidades referentes ao campo artístico-literário.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Neste campo, foram identificadas, conforme os nossos critérios de análise, apenas habilidades referentes aos eixos leitura e oralidade. Observemos os exemplos a seguir.

Exemplo 17:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, <u>comentário em blog/vlog cultural etc.</u> , para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (grifos nossos).
Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica.	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de <u>apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.)</u> , dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, <u>escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer</u>

	<u>honesto, vídeo-minuto</u> , dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (grifos nossos).
--	---

No campo artístico-literário, a habilidade EF69LP45, pertencente ao eixo leitura, propõe que os estudantes se posicionem criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros literários, como o comentário em blog/vlog cultural, por exemplo. Ao propor esta habilidade, o documento sugere que os estudantes sejam capazes de selecionar obras literárias e/ou outras manifestações artísticas e saibam diferir as sequências descritivas e avaliativas e, ainda, que reconheçam como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural para que possam consultar e fazer escolhas, quando necessário. Ao sugerir o trato com gêneros como o comentário em blog e vlog, a BNCC considera as potencialidades de gêneros que circulam em ambientes digitais e que fazem parte da vida de adolescentes e jovens que estão cada vez mais conectados ao ciberespaço.

No tocante à habilidade EF69LP46, a sugestão é a de que os estudantes participem de práticas de compartilhamento de leitura e recepção de obras literárias e manifestações artísticas. Aqui, são sugeridos o trabalho com rodas de leitura e eventos de contação de histórias, a título de exemplo, até o trato com textos ambientados no ciberespaço, como àqueles produzidos em canais de booktuber e redes sociais temáticas, por exemplo. A habilidade prevê, ainda, que os estudantes façam comentários e apreciações em blogs e redes sociais utilizando as formas de expressão das culturas juvenis, como os vlogs, os podcasts culturais, as fanfics, fanzines etc.

Outrossim, o eixo de leitura traz as manifestações artísticas e as produções culturais, bem como a diversidade cultural, linguística e semiótica como o centro do trabalho no que concerne às habilidades pertencentes às práticas de leitura, que condensam as duas perspectivas presentes na noção de multiletramentos: a diversidade de linguagens e a diversidade de culturas. Vejamos as habilidades propostas para o eixo oralidade.

Exemplo 18:

Eixo: Oralidade	
Objetos de conhecimento	Habilidades

Produção de textos orais.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os <u>aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico</u> , o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da <u>trilha sonora</u> e da exploração dos modos de interpretação.
Produção de textos; Oralização.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros <u>recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações</u> etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa

	(como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), <u>empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos</u> necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o <u>ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade</u> e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
--	---

A habilidade EF69LP52 sugere a representação de cenas de textos dramáticos, levando em conta tanto aspectos linguísticos, como também paralinguísticos das falas. Enquanto a habilidade EF69LP53 sugere a leitura, em voz alta, de textos literários diversos, contação e recontação de histórias. Quando, nas habilidades acima, a BNCC propõe a leitura e fluência a partir de recursos como expressividade, entonação, ritmo, emprego de pausas e prolongamentos, timbre vocal, dentre outros recursos necessários ao desenvolvimento da competência oral, necessariamente o documento está explorando a multimodalidade. Essas habilidades justapõem a postura corporal e a gestualidade aos recursos da fala. É o que, Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) defendem ao propor a inserção da abordagem sinestésica no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, já que para os autores os modos de significação podem ser trabalhados de maneira paralela ou complementar (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020).

Diante dos exemplos analisados, identificamos nas habilidades direcionadas aos eixos de leitura, produção de textos e oralidade uma vasta diversidade de gêneros que vão desde os mais tradicionais, como notícia, carta de leitor, artigo de opinião e entrevistas até gêneros que surgiram, se expandiram e/ou se reconfiguraram com a ascensão de artefatos tecnológicos, como o podcast e o vlog, a título de exemplo. Esses gêneros, sobretudo os que compreendem a utilização de ferramentas e recursos multimidiáticos, passam pelo campo da multimodalidade de forma mais intensa, justamente porque requerem de seus usuários/produtores outras habilidades do mundo digital. Alguns desses gêneros requerem habilidades mais elaboradas de seus usuários, outros exigem menos, no entanto, todos eles requerem noções que perpassam e mesclam os diferentes modos de significação.

Após analisar e discutir as habilidades referentes ao primeiro bloco (6º ao 9º Anos), passaremos a apresentar e discutir os dados relativos ao segundo bloco, que compreendem as

habilidades direcionadas especificamente aos 6º e 7º Anos e 8º e 9º Anos, respectivamente, assim como mostra o quadro a seguir.

Quadro 6: Habilidades de Língua Portuguesa analisadas - 6º e 7º Anos e 8º e 9º Anos.

Campos de atuação	Eixos	Habilidades	Anos
Campo jornalístico-midiático	Leitura	EF67LP01 EF67LP08	6º e 7º Anos
	Produção de textos	EF67LP09 EF67LP13	
Campo de atuação na vida pública			
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos	EF67LP21	6º e 7º Anos
	Oralidade	EF67LP24	
Campo artístico-literário	Leitura	EF67LP27 EF67LP28	6º e 7º Anos
	Produção de textos	EF67LP31	
Campo jornalístico-midiático	Leitura	EF89LP02 EF89LP07	8º e 9º Anos
	Produção de textos	EF89LP09 EF89LP11	
	Oralidade	EF89LP13	
Campo de atuação na vida pública	Leitura	EF89LP19	8º e 9º Anos
	Produção de textos	EF89LP21	
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	EF89LP25	8º e 9º Anos
	Oralidade	EF89LP28	
Campo artístico-literário	Leitura	EF89LP32 EF89LP33	8º e 9º Anos
	Produção de textos	EF89LP35 EF89LP36	
Total de habilidades analisadas: 22			

Fonte: Elaborado pela autora.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Neste campo apresentamos e analisamos as habilidades referentes aos eixos leitura e produção de textos, uma vez que no campo jornalístico-midiático não foram identificadas habilidades para o eixo oralidade que correspondessem aos nossos critérios de análise.

Exemplo 19:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos;</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.</p>	<p>(EF67LP01) <u>Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.</u></p>
<p>Efeitos de sentido;</p> <p>Exploração da multissemiose.</p>	<p>(EF67LP08) Identificar os <u>efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou</u></p>

	<u>oposição) etc.</u> em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
--	---

Na habilidade EF67LP01, a sugestão é analisar a estrutura e o funcionamento dos hiperlinks no tocante aos textos noticiosos veiculados na Web. O foco da habilidade é a exploração e a compreensão acerca dos hiperlinks e de como são utilizados em textos jornalísticos on-line. Além disso, a habilidade prevê que os estudantes consigam vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual. Ao propor o trabalho com gêneros jornalísticos, especialmente os que são veiculados nos meios digitais, há de se entender uma série de aspectos que estão envolvidos em suas composições, como por exemplo, como são estruturados e criados, que elementos os tornam clicáveis, dentre outros aspectos. Essa prática é interessante porque envolve a compreensão de como esses hiperlinks funcionam na prática e de como podem enriquecer o conteúdo informativo, uma vez que fornece ao leitor acesso a informações adicionais ou complementares.

A habilidade EF67LP08 a BNCC sugere um trabalho de análise desenvolvido no eixo de leitura que contemple os efeitos de sentido causados pela escolha de tipos de elementos visuais em diferentes mídias, como notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas. Os elementos visuais mencionados incluem imagens estáticas, sequência ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades e relação dessas imagens com o texto. Esse trabalho que leva em consideração aspectos como as imagens estáticas escolhidas para ilustrar uma notícia, reportagem ou outro tipo de conteúdo, por exemplo, podem influenciar e afetar o modo como a informação é recebida pelo leitor.

A sugestão da BNCC, ao propor habilidades como estas, está relacionada ao que propõe a teoria dos multiletramentos, especialmente, no que diz respeito aos aspectos multimodais que compõem, mais do que nunca, as nossas interações, sobretudo, àquelas ocorridas em ambientes digitais. Na sequência, analisamos as habilidades referentes ao eixo produção de textos.

Exemplo 20:

Eixo: Produção de textos	
	Habilidades

Objetos de conhecimento	
Estratégias de produção: planejamento de textos informativos.	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (<u>rádio ou TV/vídeo</u>), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da <u>escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar</u> etc. e a <u>previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos)</u> .
Produção e edição de textos publicitários.	(EF67LP13) <u>Produzir, revisar e editar textos publicitários</u> , levando em conta o contexto de produção dado, <u>explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais</u> , utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.

A habilidade EF67LP09 propõe o planejamento de notícia impressa e para circulação em outras mídias, como rádio ou TV/vídeo, por exemplo. Considerando, ainda, a possibilidade de publicação em sites ou blogs noticiosos, o que inclui atentar para as especificidades desses meios de comunicação, uma vez que diferentemente das mídias tradicionais, os sites e blogs noticiosos permitem uma interação mais dinâmica e uma organização não linear do conteúdo

apresentado. A habilidade EF67LP13 prevê o trabalho com a produção, revisão e edição de textos publicitários. Dessa forma, é uma habilidade que está ligada à criação de conteúdos de teor persuasivo, já que os textos publicitários têm o propósito de promover um serviço, ideia ou um produto específico.

Neste tipo de produção, são requeridos de seus produtores a exploração de recursos multissemióticos, que envolvem a combinação de diferentes elementos verbais e visuais no tocante a criação de uma mensagem que consiga atrair determinado público-alvo. Mais uma vez, vemos que o documento apresenta uma perspectiva de ensino com gêneros pautada no conceito de multimodalidade e, conseqüentemente, de multiletramentos.

Embora as habilidades pertencentes aos eixos leitura e produção de textos apresentem uma diversidade de elementos multimodais, especialmente elementos que estão presentes nos meios de interação que acontecem em ambientes digitais, no eixo oralidade não foram identificadas habilidades que possam ser relacionadas às noções de multimodalidade e multiletramentos, objetos de nossa discussão.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

No campo das práticas de estudo e pesquisa, apenas duas habilidades foram identificadas, conforme os critérios utilizados na fase de coleta dos dados. A primeira pertence ao eixo produção de textos e a segunda pertence ao eixo oralidade. Vejamos os exemplos 21 e 22.

Exemplo 21:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <u>podcasts científicos</u> etc.

A habilidade sugere o trabalho com a divulgação de resultados de pesquisas científicas em diferentes formatos e plataformas, inclusive em podcasts noticiosos. Ao sugerir a divulgação de resultados de pesquisas científicas, compreende-se que é necessário tornar o conhecimento produzido por meio de estudos e pesquisas científicas acessíveis ao público em geral. Para isso, a BNCC propõe, por exemplo, os podcasts noticiosos, que oferecem uma variedade de vantagens em relação às notícias tradicionais, uma vez que podem ser ouvidos em qualquer lugar e hora e não exigem que os ouvintes assistam a vídeos ou leiam textos. Os podcasts também podem ser personalizados visando atender aos interesses específicos de seus ouvintes e podem ser acessados facilmente por meio de aplicativos, sites e plataformas. Analisemos o que indica a habilidade proposta para o eixo oralidade.

Exemplo 22:

Eixo: Oralidade	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Procedimentos de apoio à compreensão; Tomada de nota.	(EF67LP24) <u>Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.</u>

A habilidade acima sugere a tomada de nota de diferentes tipos de eventos, como aulas, apresentações orais, entrevistas ao vivo, áudio, TV e vídeo. A ideia é que os estudantes consigam realizar anotações referentes a esses eventos para o apoio de seus estudos e a produção de sínteses e reflexões pessoais, por exemplo. O que chama atenção nesta habilidade, especificamente, é o fato de que a BNCC considera, em relação à procedimentos de apoio à compreensão e à tomada de notas, eventos que acontecem não somente dentro do âmbito da sala de aula, mas eventos que ocorrem em outros âmbitos e inclusive, àqueles que ocorrem meios digitais, como no caso de áudios, da TV e de vídeos. Na sequência, apresentamos as análises referentes às habilidades do campo artístico-literário.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Conforme os nossos critérios de análise, no campo artístico-literário foram identificadas duas habilidades referentes ao eixo leitura e uma habilidade referente ao eixo produção de textos. Vejamos os exemplos.

Exemplo 23:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Relação entre textos.	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como <u>cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas</u>), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e <u>recursos literários e semióticos</u> .
Estratégias de leitura; Apreciação e réplica.	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), <u>vídeo-poemas, poemas visuais</u> , dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

A habilidade EF67LP27 apresenta como sugestão o trabalho com textos literários e outras manifestações literárias, como, por exemplo, cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas. Ainda, a habilidade sugere que seja trabalhada a relação entre textos de modo a articular referências explícitas e/ou implícitas a outros textos em relação, inclusive, à recursos semióticos.

A habilidade EF67LP28 apresenta, além das possibilidades para o trabalho com a leitura de textos literários tradicionais, sugestões no tocante ao trabalho de análise com os gêneros vídeo-poemas e poemas visuais. A habilidade apresenta uma abordagem que valoriza a leitura de uma variedade de gêneros literários, incluindo gêneros discursivos presentes em práticas digitais. Essa diversidade apresentada nas habilidades é um ponto-chave na teoria dos multiletramentos, uma vez que valoriza a exposição a diferentes tipos de texto no que tange a ampliação de habilidades de leitura e escrita.

No eixo produção de textos, apenas uma habilidade relacionada às possibilidades para o trabalho com textos multimodais foi identificada. Vejamos o exemplo a seguir.

Exemplo 24:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Construção da textualidade; Relação entre textos.	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando <u>recursos visuais, semânticos e sonoros</u> , tais como <u>cadências, ritmos e rimas</u> , e <u>poemas visuais e vídeo-poemas</u> , explorando as <u>relações entre imagem e texto verbal</u> , a <u>distribuição da mancha gráfica (poema visual)</u> e outros <u>recursos visuais e sonoros</u> .

Na habilidade acima, a sugestão para o trabalho com gêneros literários segue a mesma lógica já sugerida em outras habilidades. A BNCC, mais uma vez, propõe o trabalho com a produção de gêneros a partir da utilização de recursos visuais, semânticos e sonoros e ratifica a

sugestão no tocante à gêneros como poemas visuais e vídeo-poemas. Na habilidade, também são enfatizados a relação entre linguagem verbal e não-verbal. No entanto, no eixo oralidade, não foram identificadas habilidades relacionadas à nossa proposta de pesquisa.

Na sequência, apresentamos e discutimos as habilidades concernentes aos 8º e 9º Anos. A começar pelo campo jornalístico-midiático.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

No campo jornalístico-midiático, identificamos duas habilidades para o eixo leitura, duas para o eixo produção de textos e uma para o eixo oralidade. Analisemos os exemplos.

Exemplo 25:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos;</p> <p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.</p>	<p>(EF89LP02) - <u>Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.)</u> envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p>

Efeitos de sentido; Exploração da multissemiótica.	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, <u>os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.</u>
---	---

Na habilidade, observamos que a BNCC traz práticas como curtir, compartilhar, comentar e curar. Essas práticas são próprias da cultura digital e acontecem, especialmente, em interações ocorridas em redes sociais. Dessa forma, a ideia é a de que os estudantes dos 8º e 9º Anos sejam capazes de analisar diferentes práticas e textos que fazem parte da cultura digital, como curtidas, compartilhamentos, comentários, entre outras, e também os diversos gêneros textuais presentes nas redes sociais, como memes, gifs, comentários e charges digitais. O objetivo dessa análise é possibilitar um posicionamento mais crítico e ético dos usuários nas redes. A análise de práticas como essas são fundamentais, uma vez que os estudantes não apenas são receptores das informações e opiniões presentes nas redes, mas são também usuários ativos e, portanto, faz-se necessário práticas de ensino de língua materna em que essas sejam, também, questões centrais.

Na habilidade EF89LP07 a BNCC sugere que o trabalho com os gêneros do campo jornalístico-midiático sejam trabalhados levando em consideração as várias mídias e aos efeitos de sentido relacionados à composição de elementos presentes nas imagens como movimento, performance, bem como elementos como ritmo, duração, sincronização entre as linguagens etc. Esses elementos multimodais estão presentes, de forma mais potente, em gêneros noticiários e publicitários, por exemplo, que circulam em mídias digitais (mas não somente). O exemplo a seguir evidencia as habilidades referentes ao eixo produção de textos.

Exemplo 26:

Eixo: Produção de textos	

Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégia de produção: textualização de textos informativos.	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e <u>reportagens multimidiáticas</u> , tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os <u>recursos e mídias</u> disponíveis, sua <u>organização hipertextual</u> e o <u>manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem</u> e adequação à norma-padrão.
Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários.	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <u>spot, propaganda de rádio, TV</u> , a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.

A habilidade EF89LP09 sugere que o trabalho com a produção de textos do gênero jornalístico e publicitário seja desenvolvido tendo em vista os recursos multimidiáticos disponíveis, como também leva em consideração a organização hipertextual e o manejo adequado no tocante à edição de áudio e imagem, por exemplo. Ao produzir a reportagem impressa, é esperado que o autor utilize elementos característicos desse tipo de texto, como título, linha fina (opcional), organização composicional expositiva, interpretativa e/ou opinativa, e progressão temática bem estruturada. A organização hipertextual também é

mencionada como uma característica importante na produção da reportagem multimidiática. Isso implica em pensar na estrutura do texto de forma não linear, permitindo ao leitor/audiência seguir diferentes caminhos de leitura e interação.

Já na produção da reportagem multimidiática, espera-se que o autor leve em conta os recursos e mídias disponíveis, como áudio e imagem, para enriquecer a apresentação do conteúdo. O uso adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem é fundamental para a qualidade e efetividade da reportagem multimídia.

A habilidade EF89LP11 sugere a produção de textos para a internet, como o spot, e a propaganda de rádio e TV. Da mesma forma do que é proposto na habilidade anterior, nesta habilidade é preciso que os estudantes lidem com o manejo de recursos de imagem e áudio. Nesse contexto, a teoria dos multiletramentos enfatiza a necessidade de desenvolver competências comunicativas em diferentes mídias e modos de representação, para que os alunos possam lidar efetivamente com a complexidade e diversidade dos meios de comunicação na sociedade contemporânea. No eixo oralidade, apenas uma habilidade foi identificada, vejamos o exemplo a seguir.

Exemplo 27:

Eixo: Oralidade	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.	(EF89LP13) <u>Planejar entrevistas orais</u> com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, <u>realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo</u> , incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista

	isoladamente ou como parte integrante de <u>reportagem multimidiática</u> , adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
--	--

Seguindo a mesma linha do que é proposto em habilidades anteriores, a BNCC dá continuidade às sugestões para o trabalho com gêneros multimodais. No eixo de oralidade, acima, a habilidade EF89LP13 proposta para o objeto de conhecimento “estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais”, visa o planejamento do gênero oral entrevista e sugere que esse gênero seja trabalhado de forma associada ao manejo de recursos de edição em áudio e vídeo. Dessa forma, a habilidade analisada no texto está em sintonia com a teoria dos multiletramentos, pois abrange uma série de competências que vão além da simples produção de texto escrito, envolvendo o uso de múltiplas linguagens e mídias para a produção e edição de entrevistas orais. A realização da entrevista e a edição em áudio ou vídeo são habilidades que ampliam a abordagem comunicativa, incorporando a multimodalidade na produção do conteúdo. A teoria dos multiletramentos destaca a importância de desenvolver a fluência em diferentes modos de representação, e a produção de entrevistas orais com edição em áudio ou vídeo é uma manifestação disso.

Na sequência, apresentamos e discutimos as habilidades propostas para o campo de atuação na vida pública.

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Neste campo, foram identificadas apenas habilidades direcionadas aos eixos leitura e produção de textos, uma vez que no eixo oralidade não foram identificadas habilidades correspondentes aos nossos critérios de análise.

Exemplo 28:

Eixo: Leitura	

Objetos de conhecimento	Habilidades
<p>Relação entre contexto de produção e características composicionais estilísticas dos gêneros;</p> <p>Apreciação e réplica.</p>	<p>(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e <u>petições on-line</u> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, <u>discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação</u>, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.</p>

No campo de atuação na vida pública, apenas uma habilidade referente ao eixo leitura foi identificada. A habilidade EF89LP19 está proposta dentro dos objetos de conhecimento “relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros” e “apreciação e réplica”. Dessa forma, a habilidade propõe um trabalho relacionado ao trato com gêneros de natureza legal e normativa que considere, além de aspectos que envolvem a leitura da letra e do impresso, a leitura e a interação com esses gêneros em canais digitais de participação. A proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, são importantes para que os indivíduos se engajem de forma ativa e crítica na esfera pública. A teoria dos multiletramentos valoriza a participação cidadã e o uso das tecnologias digitais para o empoderamento e o envolvimento dos cidadãos em questões de interesse coletivo.

Exemplo 29:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos.	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.

No eixo produção de textos, a habilidade acima está relacionada ao objeto de conhecimento “estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos”. Assim como é proposto na habilidade anterior, relacionada ao eixo leitura, nesta habilidade a ideia é que o estudante consiga realizar enquetes e pesquisas de opinião e documentar essas informações de diversas formas e por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias. Ainda, a habilidade sugere que o estudante lide com a seleção de informações e dados relevantes de diversas fontes, incluindo sites e vídeos, por exemplo, e que avaliem a qualidade, bem como a utilidade dessas fontes no tocante à contextualização e fundamentação de propostas e projetos de natureza interventiva.

A seguir, apresentamos e discutimos as habilidades relacionadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa.

Neste campo, foram identificadas apenas duas habilidades correspondentes aos nossos critérios de análise. A primeira refere-se ao eixo produção de textos e a segunda refere-se ao eixo oralidade. Vejamos.

Exemplo 30:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, <u>verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.</u>

No campo das práticas de estudo e pesquisa, apenas uma habilidade foi identificada no eixo produção de textos, a EF89LP25, relacionada ao objeto de conhecimento “estratégias de escrita: textualização, revisão e edição”. Nela, são evidenciadas práticas de pesquisas por meio de verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs e vídeos de diferentes tipos. Aqui, chama atenção o verbete de enciclopédia colaborativa, que se configura como um gênero em que é possível a construção de um texto em plataformas digitais com a colaboração de múltiplos autores. Esse aspecto, especialmente, é bastante interessante porque mostra a natureza interativa da comunicação na era digital. Vejamos o que sugere a habilidade referente ao eixo oralidade no exemplo a seguir.

Exemplo 31:

Eixo: Oralidade	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Procedimentos de apoio à compreensão; Tomada de nota.	(EF89LP28) Tomar nota de <u>videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins,</u> identificando, em função dos objetivos,

	informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
--	--

Na habilidade EF89LP28 a sugestão é de que esses objetos sejam trabalhados, no eixo oralidade, com o apoio de recursos multimidiáticos. Dessa forma, videoaulas, aulas digitais, vídeos de divulgação científica e documentários, por exemplo, são colocados como possibilidades no tocante ao trabalho com a oralidade dentro do campo das práticas de estudo e pesquisa. Ao propor a tomada de notas de videoaulas e de conteúdos digitais, a BNCC reconhece que o processo de ensino-aprendizagem não se limita à sala de aula tradicional e que o uso de tecnologias digitais possibilita o acesso a uma vasta gama de recursos que podem ser recorridos nesse processo. Observemos, na sequência, o que nos comunica as habilidades relacionadas ao campo artístico-literário.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

No campo artístico-literário foram identificadas habilidades apenas para os eixos leitura e produção de textos, mais precisamente duas habilidades para o eixo leitura e duas para o eixo produção de textos. Vejamos os exemplos a seguir.

Exemplo 32:

Eixo: Leitura	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Relação entre textos.	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos

	<p>literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, <u>artes visuais e midiáticas, música</u>), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <u>trailer honesto, vídeos-minuto, vidding</u>, dentre outros.</p>
<p>Estratégias de leitura; Apreciação e réplica.</p>	<p>(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, <u>crônicas visuais</u>, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, <u>ciberpoema</u>, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>

A habilidade EF89LP32 prevê o trabalho dentro desse campo de atuação a partir de análises de textos e manifestações artísticas visuais e midiáticos, dentre outras possibilidades sugeridas. Ainda na mesma habilidade, são sugeridos um trabalho pautado em gêneros como o trailer honesto, o vídeo-minuto e o vidding, esses recursos criativos permitem uma reelaboração

e reinterpretação dos textos originais, estimulando a criatividade e a expressão individual dos estudantes.

Na habilidade EF89LP33, sugere possibilidades no tocante ao trabalho de leitura com gêneros como crônicas visuais e ciberpoema, por exemplo. Esses textos combinam aspectos de leitura tradicionais com recursos visuais. As palavras se combinam com as imagens e, juntas, se complementam. O trabalho com esses gêneros ampliam as possibilidades de leitura e interpretação, bem como de fruição estética. Já o ciberpoema é uma forma de poesia contemporânea que surge justamente da intersecção entre a poesia de cunho tradicional e os recursos advindos das tecnologias digitais. Esses dois gêneros são exemplos de formas de expressão que estimulam a capacidade leitura e/ou produtora, ratificando o que a teoria dos multiletramentos defende, uma vez que são textos que não se limitam apenas à escrita convencional. Essa habilidade multiletrada é fundamental para lidar com a crescente quantidade de conteúdos multimodais disponíveis na internet e nas mídias digitais. Analisemos, agora, o exemplo a seguir, que traz as habilidades referentes ao eixo produção de textos.

Exemplo 33:

Eixo: Produção de textos	
Objetos de conhecimento	Habilidades
Construção da textualidade.	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), <u>crônicas visuais</u> , minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, <u>ferramentas de escrita colaborativa</u> .
Relação entre textos.	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, <u>ciberpoemas</u> , haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), <u>explorando o uso de recursos sonoros e semânticos</u> (como figuras de linguagem e jogos de

	palavras) e <u>visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica)</u> , de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
--	---

No eixo produção de textos, a BNCC continua a sugerir na habilidade EF89LP35, possibilidades de trabalho com crônicas visuais e, além disso, propõe um trabalho de escrita de natureza colaborativa. A produção de crônicas visuais expande a compreensão dos estudantes sobre a multimodalidade na comunicação, desafiando-os a combinar palavras e elementos visuais para transmitir suas ideias e histórias. A escrita colaborativa configura-se como uma ferramenta bastante interessante no tocante ao trabalho com a produção de textos, uma vez que possibilita aos estudantes o desenvolvimento de uma escrita simultânea. Para isso, é necessário que os estudantes lidem com ferramentas de escrita colaborativa e recursos digitais, o que os leva a aprimorar suas habilidades de comunicação.

A última habilidade, a EF89LP36, sugere possibilidades para o trabalho com gêneros como ciberpoemas e dá ênfase à exploração de recursos sonoros e visuais. Esses recursos enriquecem a experiência no trato com os textos literários e favorecem o desenvolvimento da linguagem expressiva e visual. A relação entre imagem e texto verbal e a distribuição da mancha gráfica, permitem aos estudantes a exploração da dimensão visual da poesia, por exemplo, e proporciona experiências em relação aos diferentes modos de significação.

De um modo geral, todas as habilidades analisadas apresentam uma perspectiva de leitura, produção de textos e oralidade em que a diversidade de linguagens e as múltiplas formas de expressão são valorizadas. Os textos e gêneros sugeridos nas habilidades vão desde os mais tradicionais (notícia, carta de leitor, artigo de opinião, entrevista, por exemplo) até aqueles que demandam de seus leitores e produtores um nível mais complexo de letramentos (como podcast, vlog, fanfic, fanzine, entre outros), isto explica a importância da utilização de procedimentos e estratégias de leitura, escrita e oralidade adequados aos diferentes objetivos e finalidades no tocante ao trabalho com cada gênero em questão. Em cada habilidade apresentada, há o direcionamento de que se deve levar em consideração as características dos gêneros, bem como os suportes em que estão inseridos.

Para cada habilidade, a BNCC menciona uma ampla variedade de gêneros textuais/discursivos que podem ser trabalhados, conforme os anos, os campos de atuação, os objetos de conhecimento e os eixos em que estão inseridos. No campo jornalístico-midiático são propostos gêneros como anúncios e propagandas em diferentes mídias, etc. No campo de atuação na vida pública o documento sugere gêneros como petições on-line, por exemplo. No

campo das práticas de estudo e pesquisa há sugestões para o trabalho com gêneros como infográfico, verbete de enciclopédia (impressa e digital), podcasts ou vlog científico, verbete de enciclopédia colaborativa, dentre outros. No campo artístico-literário são sugeridos vídeo-poemas, poemas visuais, ciberpoema, crônica visual.

Essa diversidade de gêneros apresentada na BNCC é uma das proposições dos multiletramentos, que valoriza os diferentes tipos de textos visando a ampliação das habilidades de leitura, produção e compreensão de textos multimodais. Essa valorização no tocante à diversidade de textos, enfatizada na teoria dos multiletramentos, se dá, sobretudo, pela necessidade de formar cidadãos críticos e éticos no que diz respeito às informações e interações que permeiam os âmbitos das vidas pessoal, social e laboral.

Os gêneros digitais, especialmente, ocupam um lugar importante no que tange à noção de multiletramentos, uma vez que é necessário pensar numa educação linguística que leve em consideração as interações que acontecem no mundo contemporâneo, como àquelas que se dão nos meios digitais, por exemplo. A capacidade de avaliar a credibilidade das informações e das fontes, como também a capacidade de identificar e entender os textos produzidos nas práticas de interação que acontecem em ambientes digitais, é uma questão que deve ser preocupação da escola também, tendo em vista que a escola se configura como um espaço que visa o desenvolvimento de indivíduos nas dimensões social, cultural e cognitiva.

Diante disso, ao propor habilidades que focalizam tais questões, o documento se mostra alinhado ao que pressupõe a teoria dos multiletramentos, justamente porque privilegia as múltiplas formas de comunicação e mídias, reconhecendo que a noção de texto ultrapassa o letramento tradicional, da letra e do impresso, e incluindo, ainda, a variedade de recursos multimidiáticos disponíveis no tocante às possibilidades de leitura e produção de textos.

O quadro síntese, abaixo, mostra em que campos de atuação as proposições referentes às noções de multiletramentos e multimodalidade mais aparecem na BNCC, vejamos:

CAMPOS DE ATUAÇÃO 6° ao 9° Ano	N° DE HABILIDADES E EIXOS	TOTAL
Campo jornalístico-midiático	Leitura – 2 Produção de textos -2 Oralidade – 2	6

Campo de atuação na vida pública	0	0
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura – 2 Produção de textos – 2 Oralidade - 2	6
Campo artístico-literário	Leitura – 2 Oralidade -2	4

CAMPOS DE ATUAÇÃO 6° e 7° Anos	Nº DE HABILIDADES E EIXOS	TOTAL
Campo jornalístico-midiático	Leitura – 2 Produção de textos - 2	4
Campo de atuação na vida pública	0	0
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Produção de textos – 1 Oralidade – 1	2
Campo artístico-literário	Leitura – 2 Produção de textos - 1	3

CAMPOS DE ATUAÇÃO 8° e 9° Anos	Nº DE HABILIDADES E EIXOS	TOTAL
Campo jornalístico-midiático	Leitura – 2 Produção de textos - 2 Oralidade - 1	5
Campo de atuação na vida pública	Leitura -1 Produção de textos - 1	2

Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura - 1 Oralidade - 1	2
Campo artístico-literário	Leitura - 2 Produção de textos - 2	4

Como é possível observar nos quadros apresentados acima, o campo jornalístico-midiático é o que mais traz habilidades que sugerem práticas de leitura e produção de textos (orais, escritos e multimodais) ancoradas nas proposições dos multiletramentos. O campo traz quinze habilidades que podemos associar, de forma mais direta, com a teoria da multimodalidade. Esse número de habilidades sugeridas pela BNCC traz encadeamentos propositivos no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no contexto atual informacional, em que a comunicação e a informação são cada vez mais multimodais. O campo propõe seis habilidades direcionadas a todos os anos finais do EF, quatro direcionadas aos 6º e 7º Anos e cinco direcionadas aos 8º e 9º Anos.

No campo de atuação na vida pública, aparecem apenas duas habilidades em que é possível fazer uma associação com as proposições dos multiletramentos, mais especificamente as habilidades direcionadas aos 8º e 9º Anos: EF89LP19 e EF89LP21. A primeira está proposta dentro do eixo de leitura e a segunda dentro do eixo de produção de textos. O campo das práticas de estudo e pesquisa traz dez habilidades. Desse quantitativo, seis são direcionadas a todos os anos finais do EF, duas aos 6º e 7º Anos e duas aos 8º e 9º Anos. No campo artístico-literário foram identificadas 11 habilidades, quatro delas referentes a todos os anos finais do EF, três aos 6º e 7º Anos e quatro aos 8º e 9º Anos.

Ademais, considerando as proposições acerca das teorias dos multiletramentos e multimodalidade, o eixo em que mais aparecem habilidades correspondentes a tais proposições é o de leitura (16 habilidades), seguido de produção de textos (13 habilidades) e, por fim, oralidade, eixo em que foram identificados o menor número de habilidades (9 habilidades).

4.3 Implicações da proposta de multiletramentos da BNCC nas práticas de leitura e produção de textos multimodais na escola

Ao nos debruçarmos sobre os dados coletados e analisados, identificamos que a BNCC de Língua Portuguesa destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental está revestida de conceitos pertencentes ao campo teórico dos multiletramentos. Ao organizar as práticas de

linguagem por campos de atuação, entendendo que essas práticas decorrem das situações da vida social, o documento se alinha ao que propõe a Pedagogia dos Multiletramentos. Cada campo de atuação está relacionado a atividades que correspondem a uma determinada área da vida. Portanto, a BNCC enfatiza que as práticas de linguagem precisam acontecer de forma situada aos contextos que são significativos para os estudantes. Dessa forma, o documento apresenta uma visão de ensino de língua materna em que as práticas de leitura e escrita são socialmente situadas.

As habilidades propostas também não destoam do que propõe a teoria dos multiletramentos, especificamente as habilidades correspondentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade. Os textos e gêneros sugeridos em cada uma dessas habilidades são múltiplos e incluem desde gêneros já consagrados pelo ensino de língua tradicional, até àqueles que surgiram e/ou foram transmutados com a chegada das tecnologias digitais da informação e comunicação. Inclusive, ao sugerir o trato com esses gêneros e/ou mídias, a BNCC toma como ponto de partida uma perspectiva em que o trabalho com esses gêneros e/ou mídias se constituem como um meio de aprimorar nos estudantes a habilidade de interagir com as práticas sociais de leitura e escrita mais elaboradas, que acontecem, inclusive, em ambientes digitais, mas não exclusivamente neles. Mais do que a inserção de recursos tecnológicos digitais no contexto escolar, uma didática fundamentada na teoria dos multiletramentos possibilita o acesso a essas ferramentas de forma crítica e consciente.

Ao propor o trabalho com gêneros discursivos digitais, a BNCC apresenta uma concepção de língua que valoriza a oralidade, pois sugere práticas de análise e produção de textos orais, dentre eles os podcasts noticiosos e culturais e as notícias para rádios e entrevistas, por exemplo. Esse é um aspecto importante a ser notado, uma vez que a oralidade nem sempre foi/é valorizada pelo ensino de língua materna pautado na didática tradicional, no sentido de que a oralidade não se configura, em muitos contextos de aprendizagem, como uma das nuances da linguagem a ser abordada de maneira formal e sistematizada, pautada no desenvolvimento de competências complexas que necessitam ser desenvolvidas para que o aprendiz se torne capaz de utilizá-la com segurança e nos mais diversos espaços sociais. Se opondo a essa visão de ensino de língua tradicionalista, a BNCC, fundamentada na teoria dos multiletramentos, sugere uma multiplicidade de possibilidades para o trabalho com a oralidade. Dentre essas possibilidades, além dos gêneros orais, são enfatizados a exploração de elementos como efeitos de sentido típicos da modalidade falada, como pausa, entonação, ritmo, gestualidade, expressão facial e hesitações, por exemplo.

Diante dessas possibilidades, concluímos que o trabalho com os gêneros discursivos digitais ganha centralidade na BNCC. No entanto, ao analisar o documento à luz da teoria da pedagogia dos multiletramentos somos intuídos a refletir acerca das implicações dessa abordagem no tocante às práticas escolares e, por conseguinte, os desafios que permeiam a implementação de uma educação linguística pautada em seus pressupostos. Rojo (2012), ao discutir a necessidade de uma educação linguística pautada na teoria dos multiletramentos, afirma que os nossos alunos já lidam, com muito mais fluência do que nós, com os novos dispositivos tecnológicos e questiona: “por que incluir na escola algo que em muitos níveis as novas gerações já sabem? Por que uma “pedagogia dos multiletramentos”? Para disciplinar seus usos?” (ROJO, 2012, p. 26) e em resposta retoma:

Ao contrário: antes de nos perguntar como disciplinar os usos dos multiletramentos, creio, com Lemke (2010[1998]: s.d.), que “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012. P. 26-27).

O que a autora enfatiza é justamente a ideia de que se faz necessário, por parte da escola, uma nova postura diante de uma realidade incontestável: a de que estamos diante de tecnologias digitais que estão impactando diretamente a forma como interagimos na sociedade e que, portanto, os nossos estudantes já lidam com tal realidade em suas vidas. Não se trata de disciplinar o uso dessas tecnologias, mas de inseri-las no contexto escolar como um recurso potente no tocante ao desenvolvimento de habilidades multiletradas, que envolve o trato com diferentes gêneros, mídias e linguagens. Como ressalta Coscarelli e Corrêa (2021):

O uso e a exploração de textos de diversas fontes, formatos e mídias implica abordar na escola uma diversidade de perspectivas, fazendo com que diferentes culturas e linguagens sejam incluídas e contempladas na educação formal. Assim, espera-se que uma visão hegemônica e de supremacia de uma minoria seja substituída por uma visão mais complexa e plural de nossa sociedade, estimulando, dessa forma, o respeito e a valorização da diversidade (COSCARELLI; CORRÊA, 2021, p. 25-26).

Assim, a BNCC reconhece e toma como parâmetro justamente as potencialidades das novas práticas de linguagem no contexto de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que essas práticas já são parte significativa das interações em que os estudantes participam corriqueiramente. As possibilidades apresentadas na BNCC, se abordadas nas aulas de

linguagem, podem trazer contribuições significativas no tocante à ampliação das habilidades de letramentos dos estudantes e ao domínio de novos letramentos. Além disso, as aulas de Língua Portuguesa podem se tornar ainda mais interessantes para esses estudantes, tendo em vista que estarão lidando no cotidiano escolar com práticas de linguagem já vivenciadas por eles fora do ambiente escolar.

No entanto, diante das tantas possibilidades apresentadas no documento, há de se pensar também nos desafios impostos à prática docente no que concerne às orientações da BNCC. A falta de equipamentos e de recursos tecnológicos digitais, por exemplo, são fatores que dificultam a implementação de uma pedagogia fundamentada na teoria dos multiletramentos. Embora tal noção não deva ser reduzida à inserção e uso das tecnologias digitais nas aulas de linguagem, elas constituem uma parte significativa do que propõe a pedagogia dos multiletramentos, uma vez que são responsáveis por grande parte das mudanças nas formas de leitura, produção e circulação dos textos.

Paiva e Coscarelli (2022), ao refletirem sobre os primeiros passos em relação à implementação de uma pedagogia fundamentada nos multiletramentos, citam como alguns dos desafios enfrentados pelos professores nas aulas de linguagens o quantitativo de conceitos, documentos e teorias com os quais os professores de Língua Portuguesa precisam lidar, como multiletramentos, multimodalidade e BNCC, por exemplo, além daqueles já conhecidos, no entanto, cada vez mais multifacetados, como leitura, produção de textos e gêneros textuais (PAIVA; COSCARELLI; 2022, p. 16). Os argumentos apresentados pelos autores em relação aos desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa ilustram muito bem a realidade com a qual os professores tem se deparado, sobretudo, com a promulgação da BNCC e por sua vez, com os conceitos mobilizados no documento.

Assim, embora o documento apresente proposições no tocante ao ensino de Língua Portuguesa alinhadas aos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, ainda há muito o que se discutir, especialmente em relação aos desafios impostos à implementação efetiva do que propõe o documento. Como já dito, é preciso levar em consideração que grande parte das escolas da rede pública não conta com uma estrutura adequada e, tampouco, com recursos tecnológicos digitais que deem conta de corresponder às demandas do que a própria BNCC sugere, salvo àquelas pertencentes à rede privada de ensino. Outrossim, faz-se necessário que se mobilizem políticas públicas destinadas, sobretudo, a programas de formação continuada de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, uma vez que a implementação adequada da proposta da BNCC implica diretamente na prática pedagógica. Assim, para que se ponha em

prática as diretrizes do que propõe o documento, é preciso que se leve em consideração o professor e os desafios encontrados por ele em sua prática docente, visando estabelecer um elo entre as desafios e dificuldades desse profissional frente à tal proposta e suas experiências práticas, bem como suas necessidades reais.

Certamente, ainda há muito o que se refletir acerca da BNCC de Língua Portuguesa, todavia, ainda assim, é um documento que está posto e que, portanto, merece ser objeto de muitas reflexões e críticas, sobretudo porque traz uma visão de língua fundamentada na teoria dos multiletramentos e da multimodalidade, que parecem se configurar como possibilidades interessantes e potentes, já que toma como parâmetro a multiplicidade de linguagens e mídias, bem como a diversidade sociocultural que compõem, de forma ainda mais acentuada, a sociedade pós-moderna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação buscamos responder à seguinte questão: como está configurada a proposta de multiletramentos apresentada na Base Nacional Comum Curricular e quais possibilidades de ensino essa proposta enseja para o trabalho com os gêneros multimodais nos Anos Finais do Ensino Fundamental? Para tentar responder à questão, tomamos como foco analítico os eixos organizadores do componente de Língua Portuguesa, a saber: leitura, produção de textos e oralidade, destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Observando, inicialmente, o lugar dos multiletramentos em propostas curriculares oficiais destacamos que documentos anteriores, como os PCN's, embora não apresentassem conceitos como o de multimodalidade, já apresentavam uma concepção de ensino de língua pautada nos novos meios de comunicação e tecnologias que estavam emergindo à época. O que se tinha de fato no documento era um movimento que tinha como perspectiva a formação de crianças e adolescentes capazes de atuar em contextos moldados pelos meios tecnológicos, assim como, capazes de interagir com outras linguagens além da linguagem escrita. Esse movimento foi importante porque nos possibilitou compreender como essa discussão acerca de se adotar uma nova perspectiva de ensino de língua materna foi se estabilizando até a chegada da BNCC, que trouxe essa perspectiva de forma mais intensa e objetiva.

Ao adentrarmos na análise propriamente dita da BNCC, fomos identificando gradativamente a estreita relação que há entre o documento e a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos. Inicialmente, ao fazermos a leitura exploratória do documento, buscando construir o corpus da pesquisa proposta, identificamos pistas teóricas que apontavam para uma correlação bastante significativa entre o documento e a teoria dos multiletramentos. Observamos a presença de conceitos já propostos pelo Grupo Nova Londres quando publicaram o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, como o termo *designer*, por exemplo, utilizado no documento de forma associada à ideia de reescrita. Ao fazermos uma busca pela palavra “multiletramentos”, identificamos no texto introdutório referente ao componente de Língua Portuguesa (p.67-86) três registros. Esses registros correspondem às duas dimensões do significado de multiletramentos atribuído pelo GNL: a diversidade linguístico-cultural e a multiplicidade de canais de comunicação e mídia. Assim, dois desses registros estão postos no documento de modo a fazer referência às práticas de linguagem propiciadas pelas tecnologias digitais e um deles é utilizado para fazer referência à diversidade cultural.

Os campos de atuação (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública) propostos para os Anos Finais também sinalizam uma semelhança com os pressupostos do GNL, uma vez que esses campos estão relacionados às dimensões da vida profissional, pública e privada que regem todo o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos.

Em relação à segunda categoria analítica, por meio da qual buscamos analisar as habilidades pertencentes aos eixos leitura, produção de textos e oralidade e as possibilidades ensejadas no tocante ao trabalho com os gêneros multimodais, verificamos que há uma vasta diversidade de gêneros discursivos que possibilitam o trabalho com a multimodalidade. Antes de tudo, organizamos a segunda categoria da seguinte forma: dispomos as habilidades analisadas de modo articulado com os objetos de conhecimento a que se referem. Além disso, organizamos as habilidades conforme os eixos a que pertencem e sempre de forma a pontuar a que campo de atuação àquelas habilidades correspondiam.

Verificamos que em quase todos os campos de atuação são propostas habilidades que mobilizam textos/gêneros multimodais. Com exceção do campo de atuação na vida pública, que no primeiro bloco (6º ao 9º ano) não apresentou habilidades correspondentes às unidades temáticas propostas no presente estudo, a saber: produção de textos multimodais e gêneros multimodais. No segundo bloco, mais especificamente as habilidades referentes aos 6º e 7º anos, correspondentes ao campo de atuação na vida pública, também não apresentaram correspondência com as unidades temáticas propostas.

Diante disso, concluímos que as habilidades propostas para os eixos leitura, produção de textos e oralidade, direcionadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentam uma multiplicidade de possibilidades para o trabalho com os gêneros multimodais. As habilidades sugerem uma diversidade de gêneros/textos que podem ser abordados em sala de aula a partir da perspectiva da multimodalidade e dos multiletramentos. Essa perspectiva de trabalho com gêneros/textos multimodais possibilita, ainda, que sejam desenvolvidos nos estudantes o domínio de práticas de linguagem em que a diversidade de identidades e culturas sejam, conseqüentemente, contempladas. Além disso, ao mobilizar tais práticas multiletradas, o documento também mobiliza uma perspectiva de pedagogia baseada nos letramentos críticos. Ou seja, os estudantes são instigados a desenvolver práticas de leitura e escrita situadas aos contextos sociais e políticos, permitindo, assim, a interação com essas práticas a partir de uma visão reflexiva e questionadora.

Todavia, embora o documento apresente proposições da pedagogia dos multiletramentos, ainda há muito o que se refletir acerca de sua implementação. Os desafios

impostos no tocante à implementação da BNCC são muitos, a começar pela falta de políticas públicas no que tange à oferta de formação continuada para professores, por exemplo. Somam-se, ainda, fatores como a falta de infraestrutura nos espaços escolares, recursos tecnológicos digitais e, inclusive, acesso à internet. Todos esses fatores implicam, direta ou indiretamente, no desenvolvimento de práticas escolares multiletradas. Certamente, uma pedagogia fundamentada nas proposições dos multiletramentos não acontece exclusivamente por intermédio das tecnologias digitais, no entanto, as tecnologias digitais são recursos indispensáveis no tocante ao desenvolvimento de práticas multiletradas, uma vez que o rápido advento tecnológico se configura como um dos pilares da pedagogia dos multiletramentos.

A BNCC já apresenta uma mudança paradigmática importante no que concerne à visão que se tinha acerca da concepção de ensino de Língua Portuguesa, embora haja controvérsias. Decerto há questões que ainda merecem ser observadas com mais atenção, mas o documento está posto e é necessário que se discutam proposições e perspectivas a fim de que sua implementação aconteça da forma mais proveitosa possível. O documento traz uma mudança paradigmática importante na forma de conceber a língua/linguagem e, logo, na forma como concebe o ensino de Língua Portuguesa, tendo como parâmetro uma concepção de ensino de linguagem integrada às práticas situadas de usos da língua. Ou seja, o documento focaliza no desenvolvimento de habilidades de práticas languageiras que se articulam às práticas sociais em que os estudantes estão inseridos.

Ademais, uma pedagogia ancorada em noções como a de multiletramentos e multimodalidade, por exemplo, tem muito a contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares situadas e significativas para os estudantes. Para isso, é preciso que se leve em consideração as implicações das tecnologias digitais e seus desdobramentos nas práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que elas transformaram o modo como interagimos (lemos, escrevemos) e os ambientes em que interagimos. Não se trata de desconsiderar as contribuições da pedagogia tradicional, mas de complementá-la, tendo em vista justamente a realidade a qual estamos todos imersos, compreendendo, ainda, que conhecimentos contribuem mais efetivamente para o desenvolvimento de habilidades multiletradas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1, ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 279-281, 2003.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamenta. Terceiro e quarto ciclos. Brasília terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOHN, Maitê Francine; DE FREITAS, Ernani Cesar. Sob lentes do multiletramento: leitura e compreensão de sentidos em textos de gêneros multimodais. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 85-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1878/2650>. Acesso em: 20 fev. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC**. Revista Linguagem em Foco, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PAIVA, Francis Arthuso; COSCARELLI, Carla Viana. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 8, 2022. Acesso em: 25 jul. 2023.

BUNZEN JÚNIOR, Clecio dos S. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. IN: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, p. 295-316, 2012.

GOMES, Rosivaldo; NOGUEIRA, Heloane Baia. Gêneros multimodais e multimodalidade em provas de Língua Portuguesa no ENEM: questões para o ensino. **Letras Escreve**, v. 7, n. 4, p. 435-486, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Rog%C3%A9ria%20Dantas/Downloads/3778-15373-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: 10 nov. 2021.

KALANTZIS, Mary; BILL, Cope; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London; New York: Routledge, 2006.

DE ARAÚJO, Denise Lino. *et al.* A BNCC DE ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS FINAIS E A PROPOSTA PARA O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DOCUMENTO CALEIDOSCÓPICO. **Revista Currículo & Docência**, v. 02, n. 02, p. 47-65, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Rog%C3%A9ria%20Dantas/Downloads/249559-186399-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rog%C3%A9ria%20Dantas/Downloads/249559-186399-2-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

DIONÍSIO, P. A. Gêneros textuais e multimodalidade. IN: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 137-152, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 17-32, 2011.

MARTINS, Ricardo Tavares. Multiliteracies: Designing Social Futures” hoje. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/251286> Acesso em: 04 jul. 2022.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf Acesso em: 05 ago. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Rog%C3%A9ria%20Dantas/Downloads/Dialogo-das-Letras-manifesto-MLM.pdf> Acesso em: 04 ago. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Záira Bomfante; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/7243>.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, n. 25, p. 5-17, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo. **Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em 15 jul. 2022.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099> Acesso em: 20 fev. 2022.