

A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos

Pedagogy of Multiliteracies and BNCC in Portuguese: dialogues between texts

Débora Liberato Arruda Hissa¹
Nágila Oliveira de Sousa²

Resumo: Neste artigo, analisamos o estreito diálogo que existe entre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e o manifesto programático da pedagogia dos multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996). Para isso, faremos uma breve análise do surgimento dessa pedagogia em contextos internacionais e de como se deu a inserção dessa proposta pedagógica em contexto brasileiro, o que trouxe implicações para o componente Língua Portuguesa da BNCC. Por se tratar de uma pesquisa exploratório-descritiva, seguimos um percurso direcionado pelas abordagens didático-filosóficas da pedagogia dos multiletramentos no que se refere aos três eixos norteadores o “o que” (what), o “por que” (why) e o “como” (how). Em seguida, analisamos a relação do texto com os enunciados da BNCC que tratam dos campos de atuação, das práticas de linguagem e das habilidades. A partir desse estudo, vimos que o componente Língua Portuguesa do Ensino Médio dialoga com os princípios filosóficos e estruturais da pedagogia dos multiletramentos, de modo a trazer semelhanças lexicais, contextuais e metodológicas. Ao final do artigo, delineamos algumas reflexões sobre a ideia da colonização dos estudos sobre multiletramentos e como esta colonização pode influenciar um componente curricular no Brasil.

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

Abstract: In this article, we analyze the close dialogue that exists between the text of the National Common Curricular Base (BNCC) for High School in the Portuguese discipline/component (2017) and the programmatic manifesto of the pedagogy of the multiliteracies proposed by the New London Group (NLG, 1996). For this, we will make a brief analysis of the emergence of this pedagogy in international contexts and how this pedagogical proposal was inserted in the Brazilian context, with implications for the Portuguese component of the BNCC. On account of being a research exploratory-descriptive research, we followed a course guided by the theoretical approaches of pedagogy of multiliteracies, regarding to three guiding axes *what*, *why* and *how*. Next, we analyze the relationship between the text and the BNCC statements that address the fields of practice and language skills. We have seen that the Portuguese component of High School dialogues with the philosophical and structural principles of pedagogy of various elements, in order to bring lexical, contextual and methodological similarities. At the end of the article, we outline some reflections on the idea of colonization of studies about multiliteracies and how this colonization can influence a curricular component in Brazil.

Keywords: Pedagogy of multiliteracies. Portuguese Component. National Common Curricular Base.

¹ Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: debora.arruda@uece.br.

² Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: nagila.oliveira@aluno.uece.br.

Introdução

Em setembro de 1994, um grupo de pesquisadores, automeados *The New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL), composto por dez autores dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido, reuniram-se na cidade de Nova Londres, localizada nos Estados Unidos para discutir aspectos relacionados ao futuro que se projetava numa sociedade em expansão tecnológica e cultural. A partir disso, o GNL apresentou ao mundo a pedagogia dos multiletramentos como uma abordagem direcionada à escola, principal agência de letramento, a fim de que esta preparasse os jovens para um novo futuro que se desenhava diante das mudanças sociais advindas pelas tecnologias e diversidade cultural e linguística.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu como resposta às crescentes transformações de ordem tecnológica, cultural e linguística que estavam ligadas às mudanças profissionais, cívicas e pessoais, resultando no manifesto *The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* ou A Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais (GNL, 1996). Nesse manifesto, o GNL propõe discutir uma pedagogia que dê conta da diversidade linguística e cultural a partir dos elementos do *design* (*available design*, *designing* e *redesigned*)³ e dos quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos (*prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*) para a construção de significados por meio dos canais e meios de comunicação.

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

Devido à proporção que essa pedagogia tomou, não demorou muito para que esta fosse aceita pelas instituições formais e, ainda na mesma década, começasse a fazer parte dos currículos das universidades da África do Sul, Grécia e Malásia (COPE; KALANTZIS, 2009). A adesão à pedagogia dos multiletramentos pelas instituições de ensino de outros países se deu porque essa pedagogia dialogava com demandas sociais que não se restringiam apenas aos países cujos pesquisadores participaram do desenvolvimento do manifesto. As

³ Em uma breve definição desses elementos, apontamos que *available designs* são diferentes sistemas semióticos, *designing* é o processo de construção de novos significados a partir da mobilização dos *available designs* e o *redesigned* é o resultado da articulação entre os *available designs* e o processo de *designing*.

transformações sociais que alteravam as vidas cidadãs, profissionais e pessoais já faziam parte da conjuntura de outros países rumo à contemporaneidade. Tais mudanças foram o pontapé inicial para o despertar de uma pedagogia que preparasse os jovens para a construção de seus futuros sociais.

Aqui no Brasil a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC é muito estreita. Há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, sobretudo o componente Língua Portuguesa, no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades. Neste artigo, descrevemos e analisamos a relação entre os dois textos. Inicialmente compreendemos o contexto internacional em que surge a pedagogia dos multiletramentos e depois como ela apareceu em nossas pesquisas universitárias e, em seguida, em nossos documentos curriculares oficiais.

O manifesto da pedagogia dos multiletramentos: contexto sócio-histórico

Começamos nossa discussão com algumas premissas importantes para quem deseja compreender a pedagogia dos multiletramentos. Em primeiro lugar, o texto do manifesto do GNL considera a escola como uma instância social em que as interações entre uma diversidade de pessoas podem ser harmoniosas e veiculadas por diferentes canais de comunicação. Em segundo lugar, fazemos o uso de diferentes linguagens para nos comunicar em uma sociedade que atravessa um período de intensas mudanças em três domínios: a vida profissional, a vida pública e a vida privada. A constatação de mudanças nestes três domínios levou o GNL a estabelecer o primeiro eixo norteador da pedagogia que estava propondo, o eixo do *por que* (why) (COPE; KALANTZIS, 2009).

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

A lógica da divisão do trabalho e da desqualificação é substituída pela lógica do novo perfil de trabalhador qualificado para assumir multitarefas, cujo repertório de *habilidades* está

sempre se ampliando para fins de competição no mercado de trabalho cada vez mais exigente e tecnológico. Nesse sentido, Cope e Kalantzis (2009) afirmam que

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

A partir da citação, observamos que as *habilidades* que se esperam do trabalhador na sociedade contemporânea favorecem a competitividade. Essa lógica do trabalho releva que as práticas da competitividade, produtividade e utilitarismo – bases do discurso neoliberal – podem, em última instância, transformar a educação em *commodities* (PINHEIRO, 2016, p. 528). Por isso, o GNL defendia que a escola deveria tomar a seu cargo o compromisso com a formação do sujeito capaz de dialogar, negociar e assumir posicionamentos críticos para interagir em uma sociedade digital, globalizada e multifacetada.

Mudanças sociais como essas que iniciaram na década de 1990, nos Estados Unidos, foram também percebidas no contexto brasileiro. Desde 1999, estamos passando por um processo de inter-relação dialogada entre textos norteadores de currículo de outros países, no caso, o Manifesto do GNL, de reconfiguração e adaptação dos estudos sobre multiletramentos para nosso contexto local. Neste processo de adaptação, Allan Luke, um dos membros do GNL – entrevistado por Antero Garcia e Robyn Seglem, teme que os multiletramentos se transformem em “*habilidades e competências*: como um novo formalismo focado na aquisição de habilidades, na identificação de características textuais e na aquisição, produção e reprodução de convenções” (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018, p. 76). Durante a entrevista, Allan Luke ainda adverte que a entrada dos multiletramentos para o currículo australiano assumiu três formas de colonização.

A primeira refere-se à incorporação dos multiletramentos na lógica do capital neoliberal, redefinida como habilidades ou ferramentas de trabalho necessárias para a nova economia; a segunda diz respeito à redefinição dos multiletramentos como um “domínio mensurável do currículo para a avaliação padronizada” (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018, p. 75); e a terceira trata dos multiletramentos como um objeto mercadológico oferecido pelas editoras. Outra crítica apontada por Allan Luke relaciona-se à incorporação dos multiletramentos à lógica do capital humano, redefinindo as habilidades e ferramentas necessárias para a nova economia da sociedade neoliberal. Situações como essas

comprometem a visão crítica dos alunos, tornando-os incapazes de perceber as ideologias mantenedoras da ordem neoliberal, silenciando os debates sobre moralidade, ética e as consequências que os meios de comunicação podem acarretar para a vida em sociedade (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018).

Os multiletramentos em documentos curriculares oficiais no Brasil

Desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases, em seus Artigos 9º e 26. Diante disso, “a Linguística Aplicada vem assumindo um importante papel nas políticas públicas brasileiras de Educação por meio da redação de documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação” (TILIO, 2019, p. 7) que oriente o ensino de Línguas.

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

Embora estejamos certos de que os multiletramentos não estão contemplados nos PCNEM (BRASIL, 1999) e PCN (BRASIL, 2002) chama-nos à atenção que os PCNEM defendam um currículo voltado para o que ele chama de três domínios da vida – a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Estes três domínios da vida também aparecem no manifesto do GNL ao defender que “as linguagens necessárias para fazer sentido estão mudando radicalmente três domínios de nossa existência: nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas (cidadania) e nossas vidas privadas (mundo da vida)” (GNL, 1996, p.65, grifos nossos). Ao encontro dessa ideia de capacitar o sujeito para atuar nesses três domínios da vida, está um trecho presente nos PCNEM.

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

Essa semelhança entre o manifesto do GNL publicado em 1996 e os PCNEM publicados em 1999 nos faz perceber que os discursos que circulavam na área da educação escolar se relacionavam com os aspectos sociais. Isso evidencia que a escola preparava os alunos para participar ativamente da vida em uma sociedade cada vez mais neoliberal. Participar dessa sociedade não significa se submeter aos seus projetos, mas, antes de tudo, questionar discursos, negociar conflitos e ter acesso aos bens culturais.

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

As OCNEM (BRASIL, 2006) é o primeiro documento curricular que dialoga com a abordagem pedagógica do GNL. O termo multiletramentos dentro desse documento surge pelas mãos da mesma professora que iniciou os estudos sobre os multiletramentos na academia, Walkyria Monte Mor⁴, ao lado de Lynn Mario T. Menezes de Sousa, redatores das OCNEM referentes ao ensino de Língua Estrangeira.

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

⁴ As primeiras pesquisas publicadas sobre os multiletramentos no Brasil acontecem no ano de 2007 por meio do artigo *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas* (2007) escrito por Walkyria Monte Mor. Nele, a autora explicava que os estudos e pesquisas sobre os multiletramentos se encontravam em fase inicial no Brasil. Nesse artigo, Monte Mor (2007) apontava para mudanças curriculares ou eventuais ajustes que considerassem práticas multiletradas dos universitários, tendo como base as pesquisas de Mary Kalantzis e Bill Cope (2000).

Em 2017, foi homologado outro documento curricular norteador da aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que os multiletramentos ganham destaque dentro do ensino de Língua Portuguesa. O documento explicita que, “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 498). O documento ainda afirma que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual está o componente Língua Portuguesa, procura “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 506). Além disso, o documento afirma que é necessário “considerar a cultura digital, os multiletramentos [...] que procuram designar novas práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2017, p.487). Como se vê, os multiletramentos são práticas que ganham espaço dentro do ensino de língua materna.

A inserção dos multiletramentos nos currículos também perpassa pela formação de professores. Em uma rápida pesquisa no *site* da USP, uma das primeiras universidades a realizar pesquisas sobre os multiletramentos⁵, encontramos a disciplina *Multiletramentos e mídias digitais: implicações para o ensino de línguas*⁶, como parte do currículo do curso de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Já na grade curricular do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, encontramos a disciplina *Multiletramentos e Tecnologia*. Por esses e outros exemplos, evidenciamos que os multiletramentos são uma parte cada vez mais constituinte da universidade enquanto agência de produção, de divulgação científica e formação de professores. Diante dessa demanda social, algumas propostas de formação que surgem estão ligadas a interesses mercadológicos, como vemos na figura 1:

⁵ Um dos primeiros projetos nacionais sobre os multiletramentos foi sediado na Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo. Este projeto teve duração entre os anos de 2009 a 2015. Ele fora intitulado *Novos letramentos, multiletramentos e ensino de línguas estrangeiras* e passou a ser desenvolvido por diversas universidades brasileiras, dentre elas a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) através do curso *Formação continuada de professores de inglês: ensino crítico* (ASSIS-PETERSON; SANTOS; SOUZA, 2016).

⁶ Disponível em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0352&verdis=1>. Acesso em: 12 abr. 2020.

Figura 1 - Curso de multiletramentos

The image shows a screenshot of the Extencamp website. The main banner features the text 'MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: LINGUAGENS EM FOCO - MÓDULO I'. Below the banner, there is a section titled 'Investimento' with the following details: 'O VALOR DE 490,00 EM ATÉ 02 PARCELA(S) NO CARTÃO DE CRÉDITO.', '02 PARCELA(S) DE R\$ 245,00 ATRAVÉS DE BOLETO BANCÁRIO, VENCENDO A PRIMEIRA PARCELA EM 24/04/2020.', and '01 PARCELA(S) DE R\$ 490,00 À VISTA, ATRAVÉS DE BOLETO BANCÁRIO, COM VENCIMENTO EM 24/04/2020 OU CARTÃO DE CRÉDITO.'. A note specifies 'Obs.: PROFESSORES DA REDE PÚBLICA: 20%'. At the bottom, it states 'O desconto será aplicado após entrega da documentação comprobatória no local de inscrição.'

Fonte: Site extencamp.unicamp.br (2020).

Na figura 1, deparamos com a divulgação de curso sobre multiletramentos na escola, exatamente em um período em que a maioria dos Estados está finalizando ou já finalizou seus currículos para que se dê início ao próximo passo – a reelaboração do currículo escolar que implica diretamente nos planejamentos de aula do professor.

Certos de que a BNCC orienta o ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva das práticas multiletradas, fica evidente que muitos professores de língua materna estão buscando formas de entender melhor essa abordagem, já que partimos do pressuposto de que nem todos os professores conhecem estudos sobre multiletramentos, tampouco sobre a pedagogia dos multiletramentos.

Pedagogia dos multiletramentos e proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC: pontos de interseção

Nossa reflexão sobre o diálogo entre o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos e a BNCC incide especialmente sobre o componente Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio. Para descrever a articulação discursiva entre os textos, relacionamos a BNCC com os três eixos norteadores do manifesto da pedagogia dos multiletramentos feito pelo GNL: *o que, por que e como*. Nossa análise segue um duplo trajeto: primeiro fizemos uma descrição dos léxicos e das expressões que apontam para o diálogo estreito entre os principais eixos da pedagogia dos multiletramentos idealizada pelo GNL e a BNCC de LP feita por pesquisadores e professores de algumas universidades de prestígio no Brasil. Em seguida, fizemos uma investigação sobre a autoria da BNCC, ou seja, pesquisamos os professores e acadêmicos diretamente envolvidos no processo de produção e curadoria dos temas constituintes do componente LP.

Em relação ao trajeto pelos três eixos da pedagogia dos multiletramentos, começamos nossa análise pelo eixo *por que*. Este eixo envolve os critérios que justificam a necessidade da pedagogia dos multiletramentos do ponto de vista das mudanças sociais e como esta necessidade foi atualizada para o contexto brasileiro. O primeiro ponto que justifica a relação entre o manifesto e o componente Língua Portuguesa seriam as demandas elencadas pelo GNL tanto em 1996, ano que foi inaugurada a pedagogia dos multiletramentos, como em 2009 (COPE; KALANTZIS, 2009), ano em que o manifesto foi revisitado, e a pedagogia foi reconfigurada para o novo contexto.

Em contextos internacionais, essas mudanças relacionadas ao mundo do trabalho, da vida pública e da vida privada tinham forte ligação com o avanço da tecnologia e da crescente diversidade cultural e linguística. Já em contexto nacional brasileiro, parece que essas demandas se assemelham, uma vez que estes são desafios da sociedade contemporânea, conforme consta na seção *O Ensino Médio no Contexto da Educação Básica* da BNCC (BRASIL, 2017):

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 464).

De forma semelhante, na BNCC, o componente Língua Portuguesa aponta para um aprofundamento das linguagens e seus funcionamentos como forma de ampliar a participação dos jovens em cinco campos de atuação social, classificados como campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas, estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública (BRASIL, 2017).

Quadro 1 - Domínios da existência/campos de atuação

Pedagogia dos multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: <ul style="list-style-type: none">● vida profissional● vida pública● vida privada	Cinco campos de atuação social: <ul style="list-style-type: none">● campo da vida pessoal● campo artístico-literário● campo das práticas, estudos e pesquisa● campo jornalístico-midiático● campo da vida pública

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pelo quadro, vemos que a ideia de três grandes domínios de nossa existência pensado pelo GNL é atualizada na BNCC na forma de campos, nos quais há um maior detalhamento descritivo. Em termos gerais, poderíamos dizer que o eixo da vida profissional do manifesto foi atualizado como campo artístico-literário e jornalístico-midiático na BNCC, assim como o eixo da vida privada foi ressignificado como campo da vida pessoal e das práticas, estudos e pesquisas. O único campo que seguiu com a mesma nomenclatura apresentada no manifesto foi o campo da vida pública.

Em se tratando do segundo eixo do GNL, o eixo “o que”, temos as diretrizes para o ensino-aprendizagem dos alunos. Neste eixo, o termo *design* aparece como o conceito-chave. No texto do manifesto, o *design* pode ser definido como um processo criativo e dinâmico de construção de significados dadas as convenções de sentido do mundo do trabalho, da vida privada e cívica pelos quais os sujeitos se tornam agentes de transformação de si, do outro e do meio. A escolha desse termo foi motivada por apresentar concepções dinâmicas de representação, diferentemente do termo *gramática*, que apresentava concepções estáticas e monomodais da linguagem (GNL, 1996).

Nesse mesmo sentido, a BNCC explica que “no Ensino Médio, aprofundam-se também a análise e a reflexão sobre a língua, no que diz respeito à contraposição entre uma perspectiva prescritiva única, que segue os moldes da abordagem tradicional da gramática, e a perspectiva de descrição de vários usos da língua (BRASIL, 2017, p. 504). Esta perspectiva de uma abordagem dinâmica para a construção de sentidos também é um ponto que está presente tanto na pedagogia dos multiletramentos como no componente Língua Portuguesa da BNCC. Em uma das habilidades do Ensino Fundamental⁷, por exemplo, o termo *redesign* se relaciona com o termo *reescrita*. A habilidade EF69LP12⁸ trata de “desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign*” (BRASIL, 2017, p. 145).

Logo podemos aferir que, se o *redesign* é uma reescrita, o *design* se relacionaria com a escrita, com a produção de textos que é uma das práticas do Ensino Médio. Isso quer dizer que, dentro do componente de LP, o processo de construção de sentido dinâmico e criativo (*design*) da pedagogia dos multiletramentos se relaciona com o processo de construção de sentido da BNCC. Assim, quando, para o GNL (1996), ler, ver e ouvir são as práticas que envolvem construção de sentido; na BNCC, estas práticas serão relidas na seção de práticas de

⁷ Embora esse termo apareça na etapa do Ensino Fundamental, este pode ser direcionado também para o componente do Ensino Médio, pois “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 500).

⁸ As habilidades descritas na BNCC são representadas em códigos alfanuméricos.

linguagem ou dimensões “leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017).

Analisando o terceiro eixo norteador “como”, da pedagogia dos multiletramentos, o GNL (1996) apresenta uma integração de quatro componentes capazes de inserir os alunos em práticas que envolvam uma multiplicidade de textos, culturas, tecnologias e modalidades. Esses componentes são classificados como *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*, os quais são encontrados nos enunciados da BNCC.

A *prática situada* constitui-se pela “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que sejam capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus históricos e experiências” (GNL, 1996, p. 22). Esse componente vai ao encontro dos enunciados da BNCC que defendem que os alunos precisam ser inseridos em práticas ligadas às suas vivências dentro de cada campo de atuação social, indicando que as práticas sociais que envolvem a linguagem são situadas. De modo a exemplificar, direcionamos nossa análise para dois campos de atuação: vida pública e vida pessoal.

Para o campo da vida pública, ganham destaque, no Ensino Médio, “as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas” (BRASIL, 2017, p. 502), ou seja, o domínio de certos gêneros textuais relativos à vida pública precisa basear-se nas vivências dos alunos e nos eventos de que esses participam. Já no campo da vida pessoal, percebemos que as práticas de linguagem precisam levar em conta “as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo” (BRASIL, 2017, p. 502), ou seja, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de forma contextualizada, considerando seus gostos e interesses pessoais.

Na *prática situada*, as identidades e culturas são valorizadas (GNL, 1996) e trazidas para dentro da sala de aula a fim de que os professores direcionem as atividades de modo que as diferenças sejam negociadas e o repertório cultural se amplie. Desse modo, a BNCC descreve que o componente Língua Portuguesa precisa “garantir que diferentes gêneros e formas de expressão das culturas juvenis tenham lugar ao longo dos anos” (BRASIL, 2017, p. 511) no Ensino Médio. Podemos fazer uma relação de diálogo entre a *prática situada* do GNL e os campos de atuação da BNCC.

Já a *instrução explícita* implica em intervenções ativas por parte do professor que permitem ao aluno obter informações explícitas que organizem e orientem sua prática, além de incluir relações colaborativas entre professor e aluno, permitindo que este último realize

tarefas mais complexas do que poderia realizar sozinho. Nessa etapa, o aluno chega à consciência e controle sobre o que está sendo aprendido e praticado (GNL, 1996). No campo das práticas de estudo e pesquisa, o documento BNCC defende que os alunos devem “compreender princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as linguagens e a formulação de regras” (BRASIL, 2017, p. 504), e esta aprendizagem deve acontecer por meio de “estratégias mais dinâmicas e colaborativas” (BRASIL, 2017, p. 16).

Dentro do campo das práticas de estudo e pesquisa, os enunciados da BNCC apontam um conjunto de parâmetros que devem ser observados pelos professores a fim de que os alunos alcancem as habilidades definidas para esse campo de atuação social. Esses parâmetros se relacionam com a instrução explícita na medida em que ambos direcionam a aprendizagem do aluno para um nível mais elevado do conhecimento, ou seja, envolvem “análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas, dos gêneros textuais, de diferentes aspectos do repertório cultural e de habilidades desses alunos” (FELICIO, 2017, p. 204). Embora o documento BNCC não defina o que são os *Parâmetros para a organização/progressão curriculares*, fica subtendido que estes referem-se a orientações que darão condições aos alunos para desenvolver as habilidades pretendidas para cada campo. Logo, essas orientações norteiam as intervenções que os professores farão durante suas aulas a fim de que haja uma sistematização do conhecimento dos alunos em torno da prática situada. Assim, podemos fazer uma relação de diálogo entre a *instrução explícita* do GNL e as habilidades da BNCC.

O *enquadramento crítico* aponta para a “desnaturalização” da aprendizagem na medida em que os alunos desconstruem discursos já enraizados (GNL, 1996). Nessa etapa, a figura do professor é importante no sentido de direcionar os “alunos a refletir durante o processo de aprendizagem” (FELICIO, 2017, p. 206). Para esse componente, encontramos também relações com muitas habilidades na BNCC. A maioria dos enunciados que constituem as habilidades da Língua Portuguesa tem muita relação com o *enquadramento crítico* na medida em que os verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos na primeira macroproposição das habilidades estão ligados à análise e à crítica, que é imprescindível para que os alunos vivenciem o *enquadramento crítico* proposto pela pedagogia dos multiletramentos.

Quadro 2 - Verbos e complementos que indicam criticidade na BNCC

Campo de atuação social	Código alfanumérico	Verbos e complementos da primeira macroproposição
Campo da Vida Pública	EM13LP23	“ <i>Analisar criticamente</i> o histórico e o discurso político de candidatos...”
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	EM13LP31	“ <i>Compreender criticamente</i> textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos...”
Campo Jornalístico-midiático	EM13LP43	“ <i>Atuar de forma fundamentada, ética e crítica</i> na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião...”
Campo artístico-literário	EM13LP53	“ <i>Produzir apreciações e comentários apreciativos e críticos</i> sobre livros, filmes...”

Fonte: Feito pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio.

Quanto à *prática transformada*, os alunos podem “projetar e realizar, de maneira reflexiva, novas práticas inseridas em seus próprios objetivos e valores” (GNL, 1996, p. 25). Essa etapa indica que os alunos são capazes de aplicar o que aprenderam em outros contextos, tendo em vista os conhecimentos adquiridos na *instrução explícita* e no *enquadramento crítico*. A *prática transformada* é, então, o resultado desse processo pedagógico de aprendizagem. A relação percebida entre a *prática transformada* e o componente Língua Portuguesa está na segunda macroproposição da maioria das habilidades, conforme apontamos a seguir.

Quadro 3 - Verbos e complementos que indicam prática transformada

Campo de atuação social	Código alfanumérico	Primeira macroproposição	Elemento de conexão	Segunda macroproposição
Campo da Vida Pessoal	EM13LP19	“Apresenta-se por meio de textos multimodais...”	Para	“... <i>falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos</i> ”.
Campo da Vida Pública	EM13LP23	“Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos...”	de forma a	“... <i>participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas</i> ”.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	EM13LP31	“Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa...”	de forma a	“... <i>compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos</i> ”
Campo Jornalístico-midiático	EM13LP43	“Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas...”	de forma a	“... <i>combater a proliferação de notícias falsas (fake news)</i> ”
Campo artístico-literário	EM13LP53	“Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários...”	Para	“... <i>exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica</i> ”

Fonte: Feito pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio.

Sabendo que, “o aluno deve desenvolver as capacidades da primeira macroproposição para poder acessar as da segunda macroproposição com propriedade” (CARNEIRO, 2019, p. 13), fica claro que a segunda macroproposição constitui-se de práticas que os alunos devem alcançar para aplicar em outros contextos após a realização de outros processos de aprendizagem como, por exemplo, atividades que envolvam *prática situada, instrução explícita e enquadramento crítico*, não seguindo necessariamente essa ordem.

A proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC: reflexões sobre a autoria

Quanto à autoria institucional da BNCC do Ensino Médio, vemos pelo documento que ela pertence a uma equipe de especialistas responsáveis pela elaboração da Base a partir das contribuições públicas. Esse processo de escrita foi composto por duas comissões de especialistas. A primeira comissão de especialistas foi instituída pela Portaria 592/2015, já a segunda comissão que finaliza o processo de escrita da BNCC, pela portaria 790/2016.

A ficha técnica da versão final da BNCC (2017, p. 581) do Ensino Médio conta com um total de 23 redatores⁹ responsáveis pela consolidação das contribuições públicas que, segundo o portal do MEC, totalizou 12 milhões. Considerando que nossa análise incide sobre o componente Língua Portuguesa da BNCC, fizemos uma breve pesquisa na Plataforma Lattes sobre o currículo dos especialistas responsáveis para produção do texto da BNCC de LP. Durante a pesquisa, investigamos a formação acadêmica, a atuação profissional e o interesse de estudo que tivesse relação com as temáticas pertinentes ao componente Língua Portuguesa. Vimos que, dentre os vinte e três redatores que aparecem como autores na BNCC, dois autores, identificados como autor 1 e autor 2, possuem formação acadêmica em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e têm interesse em temáticas relacionadas ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e aos multiletramentos, conforme as informações no quadro a seguir:

⁹ Redatores da versão final da BNCC do Ensino Médio: Adriana Ranelli Weigel, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d’Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Hebe Ribeiro da Cruz Peixoto, Isabel Porto Filgueiras, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Maria Eliza Fini, Maria Fernanda Penteado Lamas, Maria Sílvia Brumatti Sentelhas, Neide Luzia de Rezende, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Ricardo Rechi Aguiar, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar e Stella Christina Schrijnemaeker.

Quadro 4 - Autoria especializada da BNCC de Língua Portuguesa

Autores	Autor 1	Autor 2
Interesse de estudo e pesquisa dos autores	Novos e <i>multiletramentos</i> , ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de <i>Língua Portuguesa</i> , formação de professores de língua, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinos fundamental e médio.	<i>Multiletramentos</i> , gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de <i>Língua Portuguesa</i> e avaliação e elaboração de materiais didáticos.

Fonte: Currículo Lattes.

Pelo currículo dos dois autores com formação em Linguística Aplicada, vemos que seus interesses de estudos e de pesquisa têm como foco os multiletramentos, o que nos faz intuir que a entrada na BNCC e a consequente divulgação para as demais instâncias educacionais do Brasil desses estudos se deu por meio da seguinte hierarquia: *universidade* (de prestígio nacional, localizada do sudeste brasileiro) – *grupo de pesquisa da pós-graduação* (pesquisadores de prestígio nacional e com vasta produção bibliográfica sobre multiletramentos) – *Base Nacional de LP* (produzida por especialistas das referidas universidades) – *Materiais didáticos* (livros e conteúdos digitais produzido por grandes editoras brasileiras, também geralmente localizadas no sudeste) – *Documentos curriculares referenciais dos estados brasileiros* (produzido por professores e técnicos das secretarias de educação dos próprios estados e por professores autores da Base. Muitos dos autores da Base aparecerem como leitores críticos¹⁰ desses documentos) – *Projetos Políticos Pedagógicos* (feitos por professores dos municípios brasileiros com base nos documentos oficiais já divulgados, e outros profissionais da escola, além da própria comunidade escolar que pode participar de sua elaboração) – *Currículos Escolares e Planejamento Docente* (feito por professores e coordenadores das escolas públicas e particulares do Brasil).

Sabemos que a versão homologada da BNCC é o resultado de um documento que atravessou três versões em meio a rupturas governamentais (Dilma-Temer). Em uma breve análise das versões da BNCC, o termo multiletramentos só aparece a partir da 3ª versão, em que participam os autores presentes no quadro 1. Este dado deixa claro que a escolha pelos multiletramentos numa base nacional que influenciará os Projetos Político Pedagógicos das escolas de todos os estados brasileiros seguem o fluxo hierárquico de pesquisas e estudos de poucos grupos acadêmicos de algumas universidades do país.

Diante desse possível caminho que traçamos, lembramos das palavras de Bakhtin/Volochinov (2009) quando dizem que não se pode isolar uma forma linguística do

¹⁰ Como exemplo, tem-se o texto do Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019), o qual traz como leitor crítico um dos autores da BNCC de LP que trabalha com multiletramentos.

seu conteúdo ideológico e que o discurso escrito é, de certa forma, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala. Porém, ainda segundo os autores, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui *apenas uma fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 12, grifo nosso) que, por sua vez, constitui somente um momento na evolução contínua de um grupo social determinado.

Trouxemos esta reflexão a partir do quadro 1, que mostra os interesses de pesquisa dos autores da BNCC de LP, com a finalidade de problematizarmos o sudestamento (para fazer uma alusão ao suleamento de Paulo Freire) como base disciplinar não só dos documentos curriculares brasileiros, mas também das escolhas de conteúdo temático para o ensino-aprendizagem de LP no Brasil. Seguimos os passos do debate iniciado por Kleiman (2013) quando, em discussão sobre Linguística Aplicada, advoga pela necessidade de se construir conhecimentos que contemplem as vozes do Sul, representado pela América do Sul. Nossa questão seria assim a necessidade de construir uma base nacional que contemple uma representatividade de vozes docentes de todas as regiões do Brasil, a fim de que possamos estabelecer diálogo com outros grupos de pesquisa, em nome de uma troca de experiência e de projetos docentes mais democráticos e menos centralizadores.

Seria como a reflexão sobre a descolonialidade epistemológica levantada por Kleiman (2013), ao se referir sobre a hegemonia dos Estados Unidos e de países da Europa como centro de produção de conhecimento, porém ressignificada para uma reflexão sobre a colonialidade epistemológica de São Paulo (sendo bem específica) em relação às demais regiões brasileiras, a fim de que se

[...] rompa o monopólio do saber das universidades e de outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um dos seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro, a legitimação de saberes produzidos por esses grupos. (KLEIMAN, 2013, p. 41-42)

Depois de nos posicionarmos criticamente sobre a autoria da BNCC, sobre a escolha dos multiletramentos como estudo advindo de grupos específicos de pesquisa de uma universidade brasileira e de explicitarmos nossa análise sobre relação da pedagogia dos multiletramentos com o componente Língua Portuguesa da BNCC, podemos afirmar que a BNCC faz um estreito diálogo com a pedagogia dos multiletramentos publicada em 1996 pelo Grupo de Nova Londres. Este diálogo é marcado por paráfrases no que dizem respeito à

proposta didática e ao trabalho com os campos de atuação, vistos como uma das maiores inovações da BNCC, quando comparada aos PCN, por exemplo. A relação entre esses dois textos vê-se intimamente refletida na escola quando gestores, docentes e outros envolvidos no processo educativo veem a necessidade de responder às práticas contemporâneas de linguagem demandadas para o novo contexto social descritas na BNCC.

Considerações Finais

As análises do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC, composto por texto introdutório, campos de atuação social, habilidades e práticas, confirmam a existência do diálogo com o texto do manifesto da pedagogia dos multiletramentos. Em nosso estudo exploratório, vimos que os enunciados da BNCC relativos ao ensino de Língua Portuguesa se assemelham com os eixos norteadores dessa pedagogia, ou seja, se assemelham com o eixo do “por que”, do “o que” e do “como”, elaborado pelo Grupo Nova Londres (1996).

Com relação ao primeiro eixo, o “por que”, percebemos que, assim como a pedagogia dos multiletramentos, o componente Língua Portuguesa reconhece que a transformação na dinâmica social impõe desafios à escola a fim de que esta prepare os alunos para a construção dos seus projetos de vida, respondendo às demandas de cada campo de atuação social. Com relação ao segundo eixo, “o que”, vimos que o processo de construção de sentido que envolve os *available designs*, *designing* e *redesigned*, relacionam-se, respectivamente, com o repertório cultural e linguístico já consolidados no Ensino Fundamental, com os eixos de integração/as práticas de linguagem e com o resultado desse processo que culmina na aprendizagem de novos gêneros solicitados na etapa do Ensino Médio.

Já com relação ao terceiro eixo, o “como”, explicitamos que os princípios dos componentes *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico e prática transformada* da pedagogia dos multiletramentos se ancoram nas orientações para o ensino da Língua Portuguesa. Esse componente curricular traz uma orientação de que os alunos precisam ser inseridos em práticas ligadas às suas vivências dentro de cada campo de atuação social, além de analisar conscientemente suas práticas vivenciadas, atuar de forma crítica e aplicar o que aprenderam em outros contextos.

No que se refere à ideia de colonização dos estudos sobre multiletramentos, ela não se alinha à proposta inicial pensada pelo GNL, pois apaga as peculiaridades culturais locais e substitui por fórmulas e roteiros previamente estabelecidos e alinhados com os interesses neoliberais (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018). A discussão acerca da colonização, porém, nos parece uma boa incitação para refletirmos sobre os centros organizadores de enunciação

curricular que influenciam toda a estrutura estética-ética educacional de um determinado componente disciplinar, como o de linguagens e suas tecnologias.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A.; SANTOS, D.; SOUZA, L. Perspectivas em movimento: concepções epistemológicas e metodológicas de professores de Inglês em Mato Grosso. **Revista Ecos**, Cárceres, v. 20, n. 1, p. 63-87, 2016.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 5, p. 99-114, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. v. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- CARNEIRO, F. Mundos dados e mundos possíveis: o sentido do humano na Base Nacional Comum Curricular. In: **COMPARTILHANDO: ENCONTRO DE PRÁTICAS SOCIOINTERACIONISTAS**, 5, 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Parole et Vie, 2019.
- CEARA. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão preliminar. Ceará, Fortaleza: SEDUC, 2019.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000.
- FELICIO, R. Multiletramentos: inserindo a multiplicidade identitária dos alunos na escola. In: PINHEIRO, P. (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2017. p. 187-214.
- GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM R. Looking at the *Next 20 Years* of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, **Theory Into Practice**, v. 57, p. 72-78, 2018.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring, v. 66, n. 1, 1996.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, 2013. p. 39-58.

MONTE MOR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2007.

PINHEIRO, P. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

ROJO, R.; MOITA LOPES, L. P. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1. ed. Brasília, MEC/SEB, 2004. p. 14-59.

TILIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.7-15.

Sobre as autoras

Débora Liberato Arruda Hissa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5585>)

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Ensino de Língua Portuguesa e em Didática e Metodologia do Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidad de Valéncia; graduada em Letras - Português/Espanhol pela UECE. É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Mestrado Profissional em Letras, da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE.

Nágila Oliveira de Sousa (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-9029-1507>)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FALC e em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação São Luís; graduada em Pedagogia e em Letras - Inglês pela UECE. É professora da rede estadual e atua como coordenadora escolar da EEM Joaquim Magalhães.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.