

Letramento Crítico na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do componente Língua Portuguesa

Critical literacy on the Common National Curriculum Base: an analysis of the Portuguese Language component

Ana Paula de Almeida

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar três Competências Específicas que atravessam as habilidades preconizadas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a fim de verificar como os princípios do Letramento Crítico se revelam no documento normativo. Para tanto, recorre-se às concepções de Letramento Crítico discutidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015) e aos estudos sobre letramentos, novos letramentos e multiletramentos realizados por Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002), e Street (2007). Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa (ALVES, 1991; LE GOFF, 1997; LUDKE; ANDRÉ, 1986), situada no campo disciplinar da Linguística Aplicada. Na análise, constata-se que as aprendizagens descritas nas Competências Específicas incorporam premissas da abordagem pedagógica propostas pelo Letramento Crítico, ainda que esse conceito não apareça explicitamente no texto do documento.

Palavras-chave: BNCC. Língua Portuguesa. Letramento Crítico.

Abstract: The purpose of this article is analyzed three Specific Competencies that cross the skills recommended for teaching and learning Portuguese, in order to verify how the principles of Critical Literacy are revealed in the normative document. To this end, we use the conceptions of Critical Literacy discussed by Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) and Monte Mór (2015) and the studies on literacies, new literacies and multiliteracies carried out by Rojo (2009, 2012, 2016), Soares (2002), and Street (2007). It's a documentary research with a qualitative approach (ALVES, 1991; LE GOFF, 1997; LUDKE; ANDRÉ, 1986), situated in the disciplinary field of Applied Linguistics. In the analysis, it appears that the learning described in the Specific Competencies incorporate premises of the pedagogical approach proposed by Critical Literacy, even though this concept doesn't appear explicitly in the text of the document.

Keywords: BNCC. Portuguese Language. Critical Literacy.

Considerações iniciais

Os conceitos letramento, letramento digital, multiletramentos e novos letramentos atravessam efetivamente o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diferentemente, o conceito letramento crítico (LC) não aparece explicitamente nesse documento curricular que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Contudo, sustentamos que é possível observar princípios dessa abordagem teórico-filosófica na BNCC.



Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar como as orientações propostas no componente Língua Portuguesa (LP) para a etapa do Ensino Médio (EM) se articulam com os princípios do LC. Para tanto, recorreremos às concepções de LC discutidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015). Consideramos, ainda, os estudos sobre letramentos realizados por Rojo (2009, 2012, 2016, 2017), Soares (2002) e Street (2007) e o conceito de novos letramentos e multiletramentos, ambos essencialmente embasados no LC (MONTE MÓR, 2015; ROJO, 2016).

Segundo Le Goff (1997), todo documento é um produto da sociedade que o produziu segundo as relações de forças que detinham o poder. Dessa forma, todo documento é um monumento, visto que é a roupagem ou o resultado de uma montagem própria da história, da época, da sociedade que o produziram e de épocas sucessivas durante as quais ele se manteve vivo e continuou sendo manipulado. Le Goff (1997) propõe, portanto, que o pesquisador desmonte, desestruture e analise as condições de produção desse documento pondo em evidência o seu caráter de monumento produzido em um contexto concreto histórico-social.

Nosso intuito é realizar uma (des)montagem (LE GOFF, 1997) do nosso objeto e uma investigação do seu arcabouço teórico-metodológico. Desse modo, propomos a leitura da BNCC — tomada por nós como um documento-monumento (LE GOFF, 1997) — de forma investigativa, seletiva, analítica e interpretativa, procurando indícios linguísticos que nos levem a afirmar a presença do LC no documento. Ancoradas na discussão teórica e na abordagem metodológica assumidas nesta pesquisa, procedemos a (des)montagem do arcabouço teórico-metodológico mobilizado e estruturado na BNCC, partindo dos termos relacionados ao LC (letramento, multiletramentos, novos letramentos, crítica, criticidade) para observar a recorrência deles no texto. Em seguida, enfocamos os conceitos explícitos e implícitos sobre o tema presentes na BNCC, correlacionando-os com as concepções embasadoras discutidas neste artigo, a fim de verificar como os princípios do LC se revelam no documento normativo.



Por fim, considerando que a BNCC é um documento oficial concebido como um parametrizador, tanto para os currículos da Educação Básica quanto para os das licenciaturas, buscamos refletir quais são as implicações decorrentes da articulação com os princípios do LC para o ensino-aprendizagem de LP no EM e para a formação inicial docente no Ensino Superior. Logo, esta pesquisa se situa no campo disciplinar da Linguística Aplicada (LA) e a metodologia mais adequada para este estudo, de cunho descritivo-interpretativo, é a pesquisa documental (LE GOFF, 1997; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) com abordagem qualitativa (ALVES, 1991).

Dessa forma, buscamos contribuir cientificamente ao investigar um documento curricular oficializado que influencia diversas áreas das políticas educacionais, essencialmente, a Educação Básica e a formação de professores. Propomos uma leitura e uma análise que buscam trazer uma compreensão da BNCC e que podem, portanto, auxiliar professores de LP, formadores e estudantes das licenciaturas no processo de (re)elaboração de currículos e na prática da atividade docente. Ademais, esperamos contribuir com os estudos voltados para o ensino-aprendizagem de LP e para a formação inicial docente.

Organizamos esta pesquisa em três seções, além desta pequena introdução. Na primeira seção, apresentamos as concepções embasadoras; na segunda, realizamos a análise de dados; e, por fim, na terceira, tecemos nossas considerações finais. Salientamos que o que apresentamos é somente uma interpretação possível da BNCC, outras reflexões poderão ser realizadas em contextos diferentes.

Concepções embasadoras

Dentro das teorias do letramento, existem várias abordagens educacionais com pressupostos diversos acerca dos conceitos de língua e sujeito, conhecimento e aprendizagem e função da educação na sociedade (JORDÃO, 2013). Jordão (2013) esclarece que o LC é uma entre essas abordagens e se constitui como uma concepção filosófico-educacional para o ensino-aprendizagem das práticas sociais que envolvem a linguagem. Nessa perspectiva, discorreremos, nesta seção, primeiramente, sobre as concepções de



letramento, letramento digital, novos letramentos e multiletramentos, pois sustentamos que os princípios do LC são mobilizados pela BNCC por meio desses conceitos. Em seguida, discutimos acerca das concepções de LC pela perspectiva de Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), para que possamos compreender quais são as fundamentações teórico-pedagógicas que permeiam a BNCC quando se refere às práticas sociais de linguagem.

No Brasil, o termo letramento passou a ser utilizado no campo da Educação e da Linguística a partir de 1980 para, inicialmente, distinguir os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização (BIONDO, 2012). Conforme esclarece Biondo (2012), a alfabetização está voltada para o estudo das técnicas relacionadas às habilidades da escrita, enquanto o letramento se dedica ao desenvolvimento social da escrita como um todo, pois envolve as práticas sociais e os impactos que a escrita exerce na sociedade. Contudo, alfabetização e letramento não podem ser vistos como conceitos opostos, pois são interdependentes e podem ser desenvolvidos, na escola, mutuamente (BIONDO, 2012).

Tagata (2018) ressalta que a pedagogia crítica de Paulo Freire exerceu uma grande influência nos estudos de letramento e foi fundamental para os círculos intelectuais norte-americanos a partir da década de 1970, quando começaram a surgir pesquisas sobre a natureza política da linguagem e suas relações com o poder. Segundo Tagata (2018), a visão freireana de educação como práxis transformadora trouxe uma nova concepção de letramento — que não se restringe ao domínio da leitura e da escrita, mas se amplia para a capacidade de problematizar as relações entre palavra e mundo, possibilitando a reflexão crítica sobre as injustiças sociais, sobre como elas são produzidas e sobre como agir para combatê-las. A partir dessa concepção freireana, o conceito de letramento começou a se destacar no campo educacional e acadêmico e passou a ser estudado sob diferentes perspectivas.

A multiplicidade e complexidade de modos de representação dos usos e significados de ler e escrever em diferentes sociedades e épocas levaram Street (2007), por exemplo, a afirmar que é enganoso pensar um único tipo de



letramento, pois estamos diante de práticas de letramento. Partindo de uma perspectiva sociológica e sociocultural, Street (2007) propõe que os Novos Estudos do Letramento se dediquem às práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos, pois, para o autor, elas estão situadas no contexto das estruturas de poder da sociedade, da ideologia e da identidade cultural. Corrobora esse entendimento Rojo (2009, p. 98), ao explicar que o termo letramento, pela perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, recobre usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, presentes em contextos sociais diversos, como família, igreja, trabalho, mídias e escola. Ainda que seja um conceito multifacetado e entendido sob diferentes enfoques, verificamos, portanto, um deslocamento da concepção de letramento que passou a ser compreendido de forma mais ampla e plural no decorrer do século XX.

No contexto contemporâneo, as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm introduzido um novo estado ou uma nova condição de práticas de leitura e de escrita digitais — o letramento digital — que se diferencia do letramento na cultura do papel. Segundo Soares (2002, p. 151), “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento”. A autora explica que tais mudanças engendram consequências sociais, cognitivas e discursivas e alteram a natureza do texto, pois o texto eletrônico não é estável nem monumental e é pouco controlado. Por isso, diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos, pois “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (SOARES, 2002, p. 156).

Soma-se a esse cenário a multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens presentes no mundo globalizado. Dessa maneira, as formas de comunicação, interação e letramentos colocam para a educação hoje como desafios os novos letramentos e os multiletramentos trazidos e proporcionados pelas TDIC, com seus novos textos, procedimentos e mentalidades (ROJO, 2016).



Os novos letramentos não apenas incluem as novas tecnologias, mas acima de tudo colocam em cenas as novas condutas (o novo *ethos*) e uma nova mentalidade — denominada de Mentalidade 2.0, em analogia à Web 2.0 (ROJO, 2016). Para Rojo (2016), o mundo contemporâneo do trabalho, da cultura e da vida pessoal funciona com uma nova mentalidade e uma nova maneira de produção, circulação e recepção de textos e gêneros do discurso, alterando profundamente certos valores e condutas do letramento convencional. Rojo (2017) elucida que os textos contemporâneos maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da livre informação e instauram uma cultura da reelaboração (remix) e hibridização de textos e vozes. Essas produções textuais exigem, portanto, novos letramentos que considerem as mudanças de postura, a nova ética e a nova estética. Rojo (2012) ressalta ainda que os textos mobilizam diversas linguagens – ou modos ou semioses –, logo exigem múltiplas capacidades e práticas de compreensão e produção para fazer significar. Por isso, a multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos exigem multiletramentos (ROJO, 2012, p. 19).

O termo “multiletramentos” foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (2021, p. 102) no manifesto programático Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. A concepção de multiletramentos busca ampliar a noção de letramento para dar conta “do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam”, bem como “da variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 102).

Por isso, Rojo (2017) acrescenta que os novos letramentos e os multiletramentos demandam uma reflexão acerca da relação ensino, currículo e tecnologias e requerem um ensino-aprendizagem que possibilite projetos de trabalho interativos, colaborativos e quase sempre transdisciplinares, “exige, pois, uma outra pedagogia” (ROJO, 2017, p. 205). Tal pedagogia, esclarece a autora, seria a pedagogia dos multiletramentos, também denominada de pedagogia por *design*, elaborada pelo Grupo de Nova Londres. Nela, a proposta



é que os alunos se apropriem de *designs* disponíveis (digitais ou não) para criar novos *designs* transformadores (*redesign*).

Rojo (2012) esclarece que a pedagogia dos multiletramentos, fundamentada nos letramentos críticos, na réplica ativa e na apreciação de valor dos leitores/produtores, propõe a formação de um estudante que, além de ter competência técnica para o manejo das ferramentas, dos textos, das práticas letradas, seja um analista crítico que examine e avalie as seleções e os sentidos dados pelos produtores dos enunciados/textos. Assim, segundo a autora, somente como leitor crítico, o estudante pode se tornar um criador de sentidos, na leitura ou na produção de textos multissemióticos ou multimodais (*designs* disponíveis). E é somente como leitor crítico e criador de sentidos que ele será capaz de usar e transformar os discursos e as significações em novos modos éticos e estéticos (*redesign*), seja na recepção seja na produção de textos (ROJO, 2016).

Nessa esteira, Monte Mór (2015) aponta que o desenvolvimento crítico é uma das habilidades focalizadas nos debates educacionais voltados para a formação de estudantes capazes de enfrentar os desafios dos fenômenos como a globalização e a tecnologia digital. Segundo a autora, os sinais da necessidade da criticidade na formação estão presentes nas legislações, que há tempos preconizam uma educação ou escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos. Observamos que essa preocupação percorre o texto da BNCC do EM, essencialmente na seção dedicada à Área de Linguagens e suas Tecnologias. Palavras e expressões, como crítica, criticidade, reflexão crítica, consciência crítica, análise crítica, autocrítica, atitude crítica, cidadania crítica, participação crítica e leitura crítica, atravessam o documento.

Para esclarecer a concepção de crítica para o LC, Monte Mór (2015, p. 6) busca esteio na compreensão freireana de leitura como leitura de mundo e explica que “o significado de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem, sendo essa interação reveladora do que, então, Freire chamou de ‘consciência crítica’ desses participantes”. Concordamos com essa premissa freireana e entendemos que os sentidos nas práticas sociais de linguagem são construídos nas situações de



comunicação e nos contextos sociais, culturais e históricos da enunciação, e, a cada nova enunciação, novos sentidos ou visões de mundo podem ser criados.

Monte Mór (2015) elucida que a palavra crítica tem origem na palavra crise, conforme propõe Ricoeur (1977), pois a relação crise-crítica liga-se diretamente ao processo de ruptura do padrão tradicional ou da regularidade de determinado raciocínio ou, ainda, ao rompimento e à abertura do círculo interpretativo. Diante disso, Monte Mór (2015) esclarece que o exercício de interpretação pode gerar uma crise dos sentidos ou das visões de mundo já estabelecidas, e essa ruptura, além de desestabilizar as certezas dos sentidos e das visões, também abre espaço para a construção crítica. Monte Mór (2015) associa as teorias de Freire e Ricoeur (1977) às propostas de desenvolvimento crítico ou de percepção crítica encontradas nas teorias de letramento que englobam os letramentos críticos, os novos letramentos e os multiletramentos, pois tais teorias servem-se de concepções, como dialética, consciência crítica e natureza política da linguagem.

Em diálogo também com Paulo Freire, Menezes de Souza (2011) propõe uma redefinição de LC fundamentada no desenvolvimento da conscientização crítica por meio do processo de aprender a escutar/ouvir. Segundo o autor, cabe ao LC desenvolver no aprendiz a percepção e o entendimento de que seu mundo e sua palavra (seus valores, seu posicionamento, os sentidos que atribui em suas interpretações) originam-se na coletividade sócio histórica na qual nasceu e à qual pertence. Dessa forma, ler criticamente envolve

aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também [...] *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se *ouvir escutando* (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131, grifos do autor).

Entendemos que essa proposta de Menezes de Souza (2011) implica o desenvolvimento não apenas do conhecimento e da reflexão crítica, mas também do autoconhecimento e da autorreflexão, pois o aprendiz deverá voltar-se para si mesmo no processo de (auto)conhecimento e (auto)reflexão a fim de responder: “Por que eu entendi/ele entendeu assim? Por que eu acho/ele acha



isso natural/óbvio/inaceitável? Por que eu acho que ele quer dizer X?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 139).

Segundo o autor, essa concepção de LC solicita uma acepção pós-crítica do conceito de crítica, pois não só revela, a partir do contexto de produção, os sentidos subjacentes e implícitos do texto, mas também considera que escrita e leitura são atos de produção de textos, ou seja, unidades de significação. Nessa perspectiva, autor e leitor são produtores de textos e produtores/construtores de sentido, cujos valores têm origem no contexto (coletividades/comunidades) a que pertencem. Segundo Menezes de Souza (2011), tal acepção do conceito de crítica recusa as verdades universais e não sócio históricas, pois considera que as verdades e seus fundamentos são produtos das comunidades das quais os produtores de sentido (leitores/autores) fazem parte.

Nesse viés, Jordão (2013) complementa o proposto por Menezes de Souza (2011), quando a autora explica que, para o LC, a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos no mundo. Assim, os sentidos não são dados, mas construídos na cultura, na sociedade e na língua. Jordão (2013) ressalta que a língua tem sua existência nas práticas sociais, logo é espaço ideológico no qual a construção e atribuição de sentidos se dão por meio de um processo enunciativo em que convergem sujeito, tempo e espaço específicos. A ideologia aqui é vista como sendo os nossos “olhos”, aquilo que nos possibilita ver, e sem ela não há como construir sentidos (JORDÃO, 2013).

Dessa forma, segundo a autora, as nossas interpretações e os nossos entendimentos são fundamentados nas nossas perspectivas e nos nossos valores, que, por sua vez, são construídas socialmente e, portanto, ideologicamente. Jordão (2013) explica que os sentidos são atribuídos aos textos no momento da leitura, com base em procedimentos interpretativos construídos e hierarquizados socialmente por comunidades interpretativas. A autora esclarece que desse processo resulta uma multiplicidade de sentidos gerada pelas diversas ideologias, não sendo possível, portanto, a existência e ocorrência de uma verdade única e universal.



Importante ressaltar que a multiplicidade de sentidos no LC é tida como produtiva e o professor deve ser capaz de percebê-la como tal, articulando sentidos possíveis e agenciando os estudantes a construírem sentidos novos baseados nas diferentes e variadas possibilidades que lhe são apresentadas dentro e fora de sala de aula (JORDÃO, 2013). Nessa perspectiva, Jordão (2013) elucida que ambos, professor e estudante, aprendem constantemente novos procedimentos de construção e negociação de sentidos, bem como suas implicações para a vida pessoal e para a sociedade como um todo. Dessa forma, esclarece a autora, estudante e professor são agenciadores de problematização e reflexividade, são, portanto, construtores e atribuidores conscientes de sentidos, porque são capazes de lerem-se lendo.

Diante das concepções embasadoras expostas, concordamos com Magnani (2011, p. 3) quando afirma que é preciso que se tenha “clareza quanto aos pressupostos ideológicos que sustentam as perspectivas existentes (inclusive as nossas) sobre o que é letramento, a fim de se compreender melhor de que forma está se agindo politicamente no mundo”. Nesse sentido, entendemos que a análise e a interpretação da BNCC voltadas para a compreensão das perspectivas teórico-filosóficas mobilizadas em seu texto podem ajudar a ajustar o nosso olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP proposto no documento. Assim, dedicamos a próxima seção à (des)montagem do nosso documento-monumento (LE GOFF, 1997), à análise e à interpretação, com o fito de compreendermos, à luz das discussões teóricas evocadas por nós, como o LC é abordado no componente LP na BNCC do EM.

O Letramento Crítico na BNCC: uma análise do componente Língua Portuguesa

A BNCC prevê o ensino de LP para os três anos do EM e destina uma seção específica para descrever esse componente que, ao lado de Artes, Educação Física e Língua Inglesa, constitui a Área de Linguagens e suas Tecnologias. No que diz respeito mais especificamente ao componente LP, as aprendizagens estão organizadas em quatro categorias articuladas entre si: competências específicas, habilidades, práticas de linguagem e campos de



atuação social. Nossa intenção, neste trabalho, é nos deter na leitura e interpretação das Competências Específicas e suas habilidades.

O documento traz um total de sete Competências Específicas para a Área, sendo três delas voltadas especificamente para Línguas, Artes e Educação Física (competências 4, 5 e 6, respectivamente). As práticas de linguagem — leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica — previstas para o ensino-aprendizagem de LP são trabalhadas em 54 habilidades distribuídas entre os cinco campos de atuação social — campo da vida pessoal, campo da atuação na vida pública, campo de atuação das práticas de estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário. Por sua vez, cada uma dessas 54 habilidades relaciona-se a uma ou mais Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Essa estrutura textual solicita que o leitor esteja constantemente retomando, relendo e reanalisando passagens anteriores do texto para que possa estabelecer relações entre as habilidades preconizadas especificamente para o componente LP e as Competências Específicas estabelecidas para a Área de Linguagens e suas Tecnologias. Além disso, requer que o leitor tenha em vista também as passagens do texto que apresentam o componente e os campos de atuação social, pois elas contextualizam as habilidades descritas no documento.

Propusemos um recorte da seção 5.1 da BNCC para focar as Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias. Dados os limites e objetivos deste artigo, analisamos essencialmente as Competências Específicas 1, 2 e 3, pois trazem explicitamente palavras e expressões ligadas ao campo semântico do LC. No decorrer de nossa investigação, consideramos também passagens do documento que contextualizam essas três Competências e apresentam o componente LP, a fim de clarear as nossas suposições e estabelecer diálogo com os estudos sobre LC tratados por nós na seção anterior.

Ressaltamos que o nosso olhar para as Competências Específicas se justifica devido ao fato de elas atravessarem todas as 54 habilidades descritas



nos campos de atuação social. Nesse sentido, para que o leitor compreenda essas habilidades, faz-se necessário que ele tenha em consideração o conteúdo disposto na(s) Competência(s) Específica(s) com a(s) qual(is) elas se relacionam. Ainda que o conceito de LC não esteja explícito na BNCC, acreditamos que os seus fundamentos teórico-filosóficos estão subjacentes na descrição das Competências Específicas. Assim, a análise e interpretação dessas Competências são impreteríveis para que se possa verificar a articulação dos princípios do LC no texto e alcançar a compreensão da abordagem teórico-pedagógica mobilizada pelas habilidades, pelas práticas de linguagem e pelos campos de atuação social descritos no componente LP.

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, na BNCC elas são descritas de acordo com a seguinte estrutura: verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade + complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade + modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. Essas habilidades, se consideradas isoladamente, configuram-se como objetivos e metas destituídos de um aparato teórico-pedagógico. Por isso, sustentamos que as 54 habilidades distribuídas nos campos de atuação social, quando tomadas fora do contexto das Competências Específicas às quais estão relacionadas ou das passagens que discorrem sobre o componente LP e a Área, podem ser compreendidas superficialmente.

Dessa forma, pressupomos que, nas leituras isoladas que não consideram o documento como um todo, diversas abordagens pedagógicas podem ser aplicadas para a compreensão dessas habilidades, a depender da perspectiva do leitor. Como já apontamos anteriormente, palavras e expressões como crítica, criticidade, reflexão crítica, análise crítica são efetivas no texto da BNCC; contudo, a partir das discussões empreendidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), compreendemos que o uso constante desses termos não basta para que se faça presente no documento uma abordagem teórico-pedagógica fundamentada no LC. Cabe-nos, portanto,



verificar como é possível agenciar na BNCC as aprendizagens preconizadas para o ensino de LP pela perspectiva do LC. Para tanto, passamos à análise de três competências específicas e suas habilidades.

Análise da Competência Específica 1 e de suas habilidades

A Competência Específica 1 é descrita pela BNCC da seguinte forma:

52

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 491).

Podemos verificar os fundamentos dos multiletramentos e dos novos letramentos latentes nessa competência; e, como já demonstramos, ambas as práticas de letramento têm sua matriz teórica e filosófica no LC. Os princípios dos multiletramentos estão presentes nessa passagem, essencialmente, quando é proposta a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. Nesse sentido, a BNCC engloba os dois tipos de multiplicidade enfatizados na pedagogia dos multiletramentos: as diferentes linguagens ou a multiplicidade semiótica e as diferentes práticas culturais ou a multiplicidade cultural.

Percebemos a visão ampla e contemporânea que o documento traz acerca dos letramentos, quando propõe que o estudante mobilize o conhecimento decorrente da multiplicidade cultural e semiótica na recepção (leitura, escuta) e na produção (escrita, oral, multisemiótica) de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias. Dessa forma, na esteira de Rojo (2009), Soares (2002) e Street (2007), podemos inferir que o letramento é visto na BNCC de forma plural, como práticas sociais e culturais de linguagem realizadas em diversos contextos de atuação social, não apenas o escolar, e que, além do letramento da letra na mídia impressa, engloba também os letramentos nas diversas mídias, tanto analógicas quanto digitais.

A passagem do texto na BNCC que explica essa Competência Específica 1 faz referência também aos novos letramentos, quando propõe que o estudante explore e perceba “como as diversas linguagens se combinam de maneira



híbrida em textos complexos e multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 491, grifo nosso). Rojo (2016) elucida que o procedimento mais característico dos novos letramentos é o remix ou a hibridização — o ato de tomar um texto/enunciado já produzido e nele interferir, sem pedir licença, considerando todos os discursos como seus. Como discutimos na seção anterior, os novos letramentos concebem que as TDIC trouxeram não apenas uma mudança tecnológica, mas também uma mudança de práticas, de procedimentos, de valores, de postura que implica uma nova ética e uma nova estética.

Rojo (2016) esclarece que a nova ética abre mão da propriedade, isto é, de direitos autorais, e se abre para o diálogo, o chancelado, o citado, e baseia-se nos letramentos críticos, nas práticas de recepção, produção ou *design*. Segundo a autora, as novas estéticas estão relacionadas aos critérios de gosto, de apreciação e de valor estético que cada um tem ao compor a sua “coleção” que certamente será diferente da do outro. Concordamos com Rojo (2012, p. 28), quando afirma que cabe à escola discutir “criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática” e discutir criticamente as “diferentes ‘estéticas’, construir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais”. Isso, esclarece a autora, só se faz possível por meio do LC.

Na (des)montagem do nosso documento-monumento (LE GOFF, 1997), verificamos, logo no primeiro parágrafo de apresentação do componente Língua Portuguesa, que a BNCC traz esse mesmo entendimento enfatizado por Rojo (2012), quando propõe que cabe ao EM

alargar as referências éticas, estéticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e de produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens [...] (BRASIL, 2018, p. 498, grifo do autor).

Compreendemos que é justamente esse alargamento das referências éticas, estéticas e políticas propostas nesse parágrafo que possibilitam “ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade [...] para continuar aprendendo” (BRASIL, 2018, p. 491), como está estabelecido na Competência Específica 1.



Notamos que a BNCC aponta para o plural, esclarecendo, dessa forma, que a compreensão da realidade não pode ser dada por meio de um sentido único, pois há mais de uma possibilidade de explicação e interpretação (posicionamentos e pontos de vista) para a realidade, representada por e para nós por meio das diversas linguagens. Logo, na esteira das concepções discutidas por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), observamos que a BNCC traz um dos princípios do LC ao afastar a possibilidade de existência e ocorrência de um sentido único ou de uma verdade única e universal para os entendimentos, as explicações e as interpretações dos diversos textos que circulam entre nós.

Corroborando essa perspectiva as duas primeiras habilidades propostas na BNCC para a Competência Específica 1. A primeira propõe que o estudante compreenda e analise “processos de produção e circulação de discursos” (BRASIL, 2018, p. 491); a segunda, que seja capaz de analisar “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos vinculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade” (BRASIL, 2018, p. 491). Nessas habilidades observamos premissas do LC que, como já discutimos, considera a língua como discurso, e este, por sua vez, não é neutro ou isento de valoração, pois carrega consigo os sentidos, as ideologias e os valores produzidos pelos sujeitos constituídos social, histórico e culturalmente. Portanto, os sentidos são possíveis de serem analisados, explicados, interpretados, modificados e alterados.

Nessa perspectiva, a partir do momento em que o estudante é capaz de compreender esse processo social, histórico e cultural de produção e circulação de discursos, ele é capaz de entender criticamente os fenômenos, materializados nas diversas linguagens, que se apresentam diante dele. Ademais, em consonância com o proposto no LC, o estudante é considerado pela BNCC como um produtor de sentidos tanto na recepção (leitura e escuta) quanto na produção de textos (orais, escritos, multissemióticos), pois, diante de “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 91) vinculados nas diferentes mídias, é capaz de ampliar a explicação



e interpretação e, como um agente, participa ativamente no processo de compreensão crítica do funcionamento do discurso e da linguagem. Logo, compreendemos que o alargamento das referências éticas, estéticas e políticas que permeiam a produção e recepção de discursos, como está preconizado no componente LP pela BNCC, pode trazer para o estudante (autor/leitor/construtor de sentidos e agente) uma ampliação do contexto no qual ele se constitui e o qual ele constitui, desenvolvendo, assim, a sua criticidade e autonomia diante das práticas sociais com a linguagem.

Análise da Competência Específica 2 e suas habilidades

A Competência Específica 2 é apresentada com a seguinte descrição:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade de direitos e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 492).

Constatamos nessa passagem que a BNCC aborda as práticas de linguagem a partir da sua natureza identitária e de suas relações com o poder. Essa abordagem remete ao modelo ideológico de letramento proposto por Street (2007), no qual o significado e os usos das práticas de letramentos estão ligados aos contextos culturais e identitários específicos e estão associados com relações de poder e ideologia, logo não são neutros. Nessa perspectiva, percebemos que o documento propõe que o estudante compreenda as práticas de linguagem como espaços de construção de identidade, de conflitos de interesses e de relações de poder. Consequentemente, nas práticas estão presentes as diversidades e a pluralidade de ideias e de posicionamentos que devem ser respeitadas pautando-se pela democracia, pela igualdade de direitos e pelos Direitos Humanos.

A BNCC esclarece que “para desenvolver essa competência, os estudantes [...] precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos” (BRASIL, 2018, p. 492). Entendemos que a BNCC não faz referência apenas ao contexto



de produção das práticas e dos discursos, mas, ao utilizar a expressão “em que se dão”, engloba tanto a produção quanto a recepção e circulação. Essa perspectiva coaduna-se com as premissas do LC que concebem a interpretação das práticas de linguagem e dos discursos de modo contextualizado, em que os sentidos não são dados, mas construídos/produzidos considerando tanto o contexto do autor como o do leitor, conforme esclarecem Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015). Desse modo, segundo os autores, no LC o contexto da enunciação é considerado como um todo, até mesmo o contexto em que a leitura está sendo feita, e não somente as condições em que o texto foi produzido.

Se retomarmos algumas páginas da BNCC, na apresentação do componente LP, encontramos uma passagem do documento que se associa a essa proposta do LC discutida por Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015):

A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas (BRASIL, 2018, p. 486).

Verificamos que, para a BNCC, não há uma única interpretação ou solução para uma questão, e as diversas soluções possíveis estão intrinsecamente relacionadas ao contexto não só de produção (contexto do autor), mas também de recepção (contexto do leitor/autor), isto é, são produtos da “diversidade de contextos”. Dessa forma, nas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem de LP, deve-se ter em conta essa acepção ampla de contexto, bem como os valores éticos e estéticos que atravessam os posicionamentos, as perspectivas, os pontos de vista e as decisões de todos os envolvidos nas práticas de linguagem.

Ainda a respeito da importância de se considerar o contexto da enunciação como um todo, a segunda habilidade proposta para a Competência Específica 2 estabelece que o ensino-aprendizagem deve buscar “Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem [...] compreendendo criticamente o modo como



circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 492). Associamos essa proposta da BNCC com o apontado por Jordão (2013), quando explica que no LC os sentidos são atribuídos aos textos no momento da leitura, tendo em conta o contexto geral — social, político, cultural, ideológico —, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas não só de construir sentidos, mas também de hierarquizá-los. Tal associação se faz possível, pois a BNCC propõe que o estudante avalie e pondere o modo como os discursos são construídos, difundidos, propagados e a maneira como (re)produzem significação e ideologias. Além disso, compreendemos que, por meio de atividades pedagógicas que considerem “as linguagens como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensíveis aos contextos de uso” (BRASIL, 2018, p. 492), alunos e professores podem, durante as aulas de LP, examinar e refletir de maneira cooperativa e colaborativa como as formas de leitura e a constituição de sentidos são realizadas, valorizadas e hierarquizadas pelas diferentes comunidades interpretativas, como propõe Jordão (2013).

Salientamos que na BNCC o contexto de produção, circulação e recepção das práticas de linguagem e dos discursos é um dos alicerces para a estruturação do documento e proposição das aprendizagens. Basta observarmos que as práticas de linguagem (eixos de integração) e as 54 habilidades estabelecidas para o componente LP estão distribuídas em campos de atuação social que, como esclarece o próprio documento, foram “propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 501). Ou seja, a BNCC dispõe que as práticas de linguagem, as habilidades e os diversos gêneros do discurso propostos nos campos de atuação social sejam trabalhados de forma contextualizada e, portanto, significativa para o estudante.

Ainda é possível verificarmos abordagens do LC nessa Competência Específica 2, quando é estabelecido que o estudante alcance o descrito nela “exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 492). Acerca do enfrentamento de conflitos e preconceitos decorrentes



das diferenças culturais, Menezes de Souza (2011) sustenta que o LC nos leva a perceber que não há como eliminar a diferença entre “nós mesmos” e o “outro”, pois assim como “nós” o “outro” também traz fundamentos para seus valores, seus posicionamentos e suas decisões. Conseqüentemente, segundo o autor, seremos levados a buscar outras formas de interação que não sejam baseadas no confronto direto nem na eliminação harmoniosa das diferenças.

Nessa mesma perspectiva, Jordão (2013) esclarece que para o LC cabe a todas as classes negociar seus sentidos e procedimentos interpretativos, a fim de construir bases comuns para o diálogo e para uma sociedade menos discriminatória e preconceituosa. Logo, entendemos que atividades pedagógicas voltadas para o autoconhecimento e a autorreflexão (ouvir a si mesmo escutando o outro), bem como para a conscientização crítica (ter em conta que os valores e os posicionamentos que o “eu” tem em relação ao “outro” ou ao mundo são construídos sócio historicamente) são um caminho para alcançar a empatia apontada pela BNCC. Dessa maneira, seremos capazes de lidar com confrontos gerados pelas diferenças culturais por meio do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, de forma a combater preconceitos — um objetivo pedagógico urgente, contemplado, portanto, pela BNCC e que não pode ser desconsiderado pelo professor de LP na sua prática docente.

Análise da Competência Específica 3 e suas habilidades

A BNCC descreve a Competência Específica 3 com as seguintes palavras:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 493).

Como o próprio documento explica, “essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção [...] em diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 493). Para compreendermos o termo autonomia proposto aqui, recorreremos às habilidades preconizadas para essa Competência. A primeira



aponta para a capacidade de produzir sentidos em diferentes contextos, reafirmando, portanto, que o estudante é sujeito produtor e construtor de sentidos — uma das premissas do LC já apontada por nós.

A segunda habilidade estabelece que se espera do estudante a capacidade de “posicionar-se criticamente diante das diversas visões de mundo presentes nos discursos em diversas linguagens, levando em conta seus contextos de produção e circulação” (BRASIL, 2018, p. 493). Percebemos, nessa passagem, o advérbio de modo “criticamente” sinalizando a forma como o estudante deve se colocar diante das diversas interpretações e dos pontos de vista. De acordo com essa habilidade, esse posicionamento crítico se faz possível quando se consideram os contextos de produção e circulação dos discursos. Mais uma vez, a BNCC ressalta a importância de se ter em conta o contexto do emissor/autor e o do interlocutor/leitor.

Menezes de Souza (2011) esclarece que a conscientização crítica constitui-se de dois atos concomitantes e indissociáveis pautados no contexto discursivo: (1) perceber como o autor produziu significados que têm origem em seu contexto e em seu pertencimento sócio histórico e (2) perceber como a nossa percepção desses significados e desse contexto, enquanto leitores, está inseparável de nosso próprio contexto e dos sentidos que dele adquirimos. Entendemos que é somente por meio do desenvolvimento dessa consciência crítica, elucidada por Menezes de Souza (2011), que o estudante será capaz de alcançar os objetivos propostos nas três seguintes habilidades descritas nessa Competência Específica 3: “formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas”; “formular propostas, intervir e tomar decisões”; e “mapear e criar possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos” (BRASIL, 2018, p. 493).

Diante dessas três habilidades, percebemos que a autonomia preconizada na referida Competência está relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica. Esta, por sua vez, se liga à perspectiva que considera o autor e o leitor como sujeitos constituídos sócio, histórico e culturalmente, produtores/construtores de sentidos e agentes de transformação da realidade por meio do diálogo, da avaliação, da ponderação, da negociação e da



criatividade. Tais capacidades, a de ser produtor e agente, somente são possíveis quando se tem em conta o contexto discursivo de produção, recepção e circulação dos discursos.

Ademais, o estudante descrito pela BNCC, como autônomo, autor, colaborador e protagonista, reafirma o sujeito crítico descrito no LC: aquele que se afasta das interpretações pautadas pelo senso comum e pelas dicotomias que, ao considerarem apenas o contexto de produção do texto/enunciado, ou seja, o contexto do autor, fortalecem ainda mais as disputas, os conflitos e os preconceitos (JORDÃO 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011). Ao contrário disso, como explicam Jordão (2013), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2015), o LC propõe a possibilidade de formulação, negociação e sustentação de decisões; a formulação de propostas, a intervenção, a tomada de decisões; e a criação de possibilidades para enfrentar os desafios contemporâneos de forma crítica, consciente, criativa, ética e solidária, justamente como preconiza a BNCC.

Essa Competência chama a atenção para temas importantes e urgentes no mundo globalizado, como os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável. Interessante é observar que esses temas devem ser abordados nas aulas de LP a partir da perspectiva local, regional e global. Essa proposta de abordagem prescrita pela BNCC nos remete a Menezes de Souza (2011, p. 130), quando o autor elucida que, na visão freireana, a “consciência crítica da relação palavra-mundo, de forma diferente da consciência ingênua, do senso comum de simplesmente ‘estar no mundo’, envolve a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo”. Nesse sentido, inferimos que a mobilização que a BNCC faz de temas, como os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, pressupõe que o estudante é esse sujeito que, além de estar no mundo, está com o mundo, pois é parte do mundo. Por isso, a proposta da BNCC é que os temas e as aprendizagens descritos para o ensino de LP devem partir do âmbito local do estudante, atravessar o regional e alcançar o global.

Diante disso, entendemos que para a BNCC o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as experiências de letramentos que os



estudantes viveram até o momento e os contextos nos quais estão inseridos e dos quais fazem parte, a fim de lhes propor atividades pedagógicas significativas que, além de garantirem o reconhecimento de suas “pertencas culturais, com a valorização das práticas locais” lhes seja “garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados” (BRASIL, 2018, p. 487). Apontamos que tal garantia — a ser desenvolvida nas atividades de leitura, escuta, produção oral, escrita e multissemiótica ou multimodal de gêneros do discurso — deve fundamentar-se nos princípios do LC.

Considerações finais

Nas discussões e reflexões apresentadas, demonstramos que, nas aprendizagens descritas nas Competências Específicas e nas passagens que discorrem sobre o componente LP, estão subjacentes premissas da abordagem pedagógica propostas pelo LC, ainda que este conceito não esteja explicitamente presente no texto da BNCC. Em diversos momentos do documento são acionados conceitos, como multiletramentos e novos letramentos, ambos embasados no LC. Esse fato já demonstra que no texto da BNCC fica pressuposta uma perspectiva teórico-pedagógica fundamentada no LC. Além disso, considerando todo o contexto no qual termos do campo semântico do LC, como “crítica”, “criticidade”, “reflexão crítica”, entre outros, são usados na descrição das Competências Específicas e toda a correlação que estabelecemos com as discussões dos pesquisadores evocados por nós, é possível percebermos os princípios do LC disseminados no texto do documento. Ressaltamos, ainda, que a análise e compreensão das Competências Específicas mostra-se essencial, visto que, como demonstra a BNCC, a Competência Específica 1 se relaciona intrinsecamente com 24 das 54 habilidades prescritas para o componente LP; a Competência Específica 2, com 10; e a Competência Específica 3, com 17 habilidades.

Investigar e analisar a abordagem do LC latente na BNCC possibilitou-nos apontar algumas implicações para as propostas de desenvolvimento de aprendizagens, competências e habilidades nas práticas de linguagem estabelecidas nos campos de atuação social do componente LP da Área de



Linguagens e suas Tecnologias. Dessa forma, compreender as noções teóricas e filosóficas mobilizadas pela BNCC acerca de letramentos, multiletramentos, novos letramentos e, principalmente, LC mostrou-se de suma importância para que não se corra o risco de o ensino-aprendizagem materializar-se somente no domínio técnico-operativo-funcional das diversas linguagens e mídias e dos múltiplos recursos das TDIC, tão enfocados no documento regulador. Ao contrário disso, entendemos que, na perspectiva da BNCC, o papel da escola e do professor de LP é mediar e problematizar com os estudantes, por meio da consciência crítica, do (auto)conhecimento e da (auto)reflexão, as verdades absolutas e os valores postos nos discursos que recebemos, (re)produzimos e fazemos circular nas diversas mídias.

Para tanto, faz-se necessária uma (re)elaboração e uma (re)formulação dos currículos não só da Educação Básica, mas também dos cursos de formação docente, visto que os estudantes das licenciaturas são os futuros professores do EM. Logo, é impreterível que os currículos dos cursos de licenciatura em Letras integrem todas as práticas de letramento abordadas, explicitamente e implicitamente, pela BNCC. Sustentamos que, na (re)elaboração dos currículos do EM e dos cursos de formação docente, os letramentos, os novos letramentos, os multiletramentos e o letramento digital devem ser enfocados pela perspectiva do LC. Isso se justifica, pois, como buscamos mostrar em nossa (des)montagem da BNCC, os princípios do LC estão subjacentes nas Competências Específicas e nas suas habilidades, bem como na descrição do componente LP.

Concordamos com o Grupo de Nova Londres (2021, p. 118) quando elucida que

Não podemos reconstruir o mundo pela educação, mas podemos fundamentar uma visão, pela pedagogia, que crie, em um microcosmo, um conjunto transformado de relações e de possibilidades para os futuros sociais, uma visão que é vivenciada em escolas.

Sustentamos que uma das formas de alcançarmos esse objetivo é por meio da integração de todas as práticas de letramento pela perspectiva do LC pautada no (auto)conhecimento e na (auto)reflexão. Somente assim estamos contribuindo para que a Educação Básica e os cursos de formação docente não



promovam as atitudes de intolerância e o discurso de ódio tão frequentes no mundo globalizado e próprios da consciência ingênua, de senso comum e das dicotomias.

Referências

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 71, p. 55-61, maio, 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1042>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BIONDO, F. P. As diferentes versões de uma história única: a polêmica a respeito do livro didático por uma vida melhor e os estudos do (s) letramento(s). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 1, p. 245-260, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a13.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais**. Trad. de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 5 jul. 2021.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: C. H. Rocha; R. F. Maciel (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Ed Pontes, 2013. p. 69-90.

LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 7. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MAGNANI, H. **Um passo para fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias**. Curitiba: UFPR, *Revista X*, v. 1, p. 1-18, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128140.



MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 31-50.

RICOEUR, P. **Da Interpretação**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso. In: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (org.). **Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 127-149.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist: descrição, ensino e aprendizagem**, v. 38, n. 1 jan-jul, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, SP, Filologia linguística do português, n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 2 dez. 2021.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/mqgsvHTcjQbm4HYnqpbHtKk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2021.

Sobre a autora:

Ana Paula de Almeida

apaanapaula@gmail.com

Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Goiás (2021) e mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2012). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (2004). Atualmente ocupa o cargo de revisora de textos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

