



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**CRISTIANE FERREIRA PORTUGUÊS ALMEIDA**

**SENTIDOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC E DRC/MT:  
UMA ABORDAGEM SOBRE OS DISCURSOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS**

Rondonópolis – MT  
2023

**CRISTIANE FERREIRA PORTUGUÊS ALMEIDA**

**SENTIDOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC E DRC/MT:  
UMA ABORDAGEM SOBRE OS DISCURSOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa

Rondonópolis – MT  
2023

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

A447s

Almeida, Cristiane Ferreira Português.

SENTIDOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC E  
DRC/MT [recurso eletrônico] : UMA ABORDAGEM SOBRE OS DISCURSOS  
NOVOS E MULTILETRAMENTOS / Cristiane Ferreira Português Almeida. –  
Dados eletrônicos (1 arquivo : 147 f., il. color., pdf). – 2023.

Orientador(a): Hugo Heleno Camilo Costa.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de  
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Rondonópolis, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Política Curricular. 2. BNCC. DRC/MT. 3. Novos e multiletramentos. 4.  
Língua Portuguesa. I. Costa, Hugo Heleno Camilo, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: SENTIDOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC E  
DRC/MT: UMA ABORDAGEM SOBRE OS DISCURSOS NOVOS E  
MULTILETRAMENTOS**

**AUTORA: MESTRANDA CRISTIANE FERREIRA PORTUGUÊS ALMEIDA**

Dissertação defendida e aprovada em **30 de março de 2023**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

- 1. Doutor Hugo Heleno Camilo Costa (Presidente Banca / Orientador) Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso**
- 2. Doutora Geniana dos Santos (Examinador Interno) Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso**
- 3. Doutora Marcia Betania de Oliveira (Examinador Externo) Instituição: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**
- 4. Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Examinador Suplente) Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso/UFR**

**Mato Grosso RONDONÓPOLIS, 30/03/2023.**



Documento assinado eletronicamente por **GENIANA DOS SANTOS registrado(a) civilmente como Geniana dos Santos, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 16:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **HUGO HELENO CAMILO COSTA, Usuário Externo**, em 04/04/2023, às 21:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcia Betânia Oliveira, Usuário Externo**, em 06/04/2023, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0148620** e o código CRC **6183BC03**.

---

**Referência:** Processo nº 23853.001848/2023-15 SEI nº 0148620

Dedico o resultado desta etapa especial em minha vida a meus pais, Domingas e Geraldo, que desde cedo me ensinaram o valor da educação por palavras e por ações. A meu esposo, Max Ferraz, pelo incentivo para que eu fizesse mestrado e pelo suporte que me manteve firme na decisão.

## AGRADECIMENTOS

Este é o momento de deixar explícito que não somos sós e que nesta dissertação gravita diferentes discursos de pessoas queridas que conviveram comigo desde o momento de preparação para a entrada no mestrado até o presente momento, bem como vozes de teóricos que povoam a minha existência, uns menos, outros mais, mas cada um com sua importância.

Desta forma, agradeço imensamente:

Primeiramente à energia vital, que comumente chamamos Deus.

Aos meus pais e à minha família, pelos valores partilhados que carrego sempre comigo e que, de alguma forma, se fazem presentes nesta pesquisa.

Ao meu esposo, por persistir que eu retornasse à academia, pelo incentivo e apoio diários, importantes para o fortalecimento do estímulo na realização das diversas atividades que a pesquisa exige. A você que me encorajou a fazer o mestrado, aceitou as ausências no dia a dia dedicado ao estudo, por me auxiliar na reflexão das ideias da pesquisa, muito obrigada. “Eu vejo você!”

Ao meu orientador, professor doutor Hugo Heleno, pela oportunidade e orientação durante todo o processo de pesquisa e construção desta dissertação, bem como pela leitura sempre atenta aos textos escritos.

Aos Professores do programa, por fazerem parte desta minha construção de novos sentidos para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade.

À banca examinadora, professora doutora Márcia Betânia, professora doutora Geniana e professora doutora Érika pelas valiosas contribuições à escrita do texto. Suas pesquisas contribuíram substancialmente para minha investigação.

Às amigas Edileusa e Lucília, pelas tardes de leituras, trocas de conhecimento e conversas regadas de bom humor.

Agradecimento especial ao grupo de pesquisa NECSUS, que dividiu experiências e multiplicou momentos de aprendizado sobre a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Teoria do Currículo desenvolvida por Lopes e Macedo. Obrigada, Delmaci, Guibison e Elielma pela parceria sempre.

Aos colegas de mestrado que participaram desta formação, obrigada pela partilha sempre generosa! Obrigada, Angelita, Júlia, Magna, Mara e Paola pela amizade, troca de materiais, pelas informações partilhadas, mas acima de tudo pela escuta nos momentos de angústia.

Ao Conselho Deliberativo, à gestão e à secretaria da Escola Estadual Marechal Dutra,

por aceitar o pedido de afastamento para qualificação, fornecer documentos e protocolar relatórios e documentos para a SEDUC.

À SEDUC pela concessão da licença qualificação.

A opção, na escrita da dissertação, pela primeira pessoa do plural, é reflexo de que este texto tem um pouco de cada um de vocês. Minha eterna gratidão!



## RESUMO

ALMEIDA, Cristiane Ferreira Português. **Sentidos de ensino de Língua Portuguesa na BNCC e DRC/MT: uma abordagem sobre os discursos novos e multiletramentos**. 2023. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), Rondonópolis, 2023.

Na pesquisa, abordamos o processo de hegemonização dos discursos novos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular e no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. A questão problema é: quais sentidos de LP estão sendo articulados a partir da hegemonização dos novos e multiletramentos na definição da política de currículo para a EB BNCC e DRC/MT e a que se antagonizam na política atual praticada? O Objetivo Geral do estudo é compreender processos envolvidos na hegemonização do discurso de ensino de LP por novos e multiletramentos na BNCC e no DRC/MT, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Como objetivos específicos, temos: discutir a atuação do povo disciplinar de LP na produção das políticas de currículo em que se constituem a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, considerando os discursos novos e multiletramentos; problematizar aproximações e afastamentos entre a BNCC e DRC/MT, considerando processos de formulação das políticas para o ensino de LP na EB e focalizar processos de tradução articulados na hegemonização dos discursos dos novos e multiletramentos. Para alcançar tais objetivos, nos apoiamos na Teoria do Discurso, de Laclau e Mouffe, e nas incorporações de tais estudos desenvolvidas, especialmente, por Lopes e Macedo para a pesquisa no campo de políticas de currículo. Dessa forma, marcamos que a nossa discussão tem orientação pós-fundacional de cunho pós-estrutural e se volta à concepção da linguagem como meio opaco, em que são produzidos discursos por processos de tradução. Em nosso trabalho, a abordagem discursiva é subsidiada pela pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. Utilizamos as noções de hegemonia e tradução na construção de um entendimento possível dos discursos curriculares propostos para a pesquisa. Pensamos uma leitura, sempre contingencial e provisória, de como os novos e multiletramentos sinalizam a disputa pela hegemonização de sentidos para o ensino de LP na política. Com o registro pós-estrutural, chamamos a atenção para que a tentativa de prescrição curricular, ordenamento político para as escolas brasileiras, está sempre exposta à tradução, ou seja, por processos de suplementação/adulteração que sempre geram outra coisa, geram diferenças, escapes. Como resultados consideramos, pela abordagem que empreendemos, a hegemonização dos novos e multiletramentos para o componente curricular LP na BNCC e no DRC/MT se constituiu pela articulação de elementos, dentre eles culturas digitais, protagonismo juvenil e culturas juvenis. Tal construção provisória se antagoniza a uma suposta educação que não é de qualidade, oferecida com excesso de disciplinas, que não leva em consideração a contemporaneidade cultural vivida pelo jovem e desconsidera as tecnologias digitais. Convidamos a pensar currículo como abertura para sentidos e ações contextuais, assim como intentamos com essa dissertação – um convite para a não fixação de sentidos.

**Palavras-chave:** Política Curricular. BNCC. DRC/MT. Novos e multiletramentos. Língua Portuguesa.

## ABSTRACT

ALMEIDA, Cristiane Ferreira Português. **Meanings of teaching Portuguese language in BNCC and DRC/MT: an approach on the discourse of new and multiliteracies.** 2023. 144f. Dissertation (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonópolis (UFMT/CUR), Rondonópolis, 2023.

In the research, we address the process of hegemonization of the new and multiliteracies discourses in the teaching of Portuguese Language in the Common National Curricular Base and in the Curricular Reference Document of Mato Grosso, of Elementary School - Final Years and High School. The problem question is: what senses of LP are being articulated from the hegemonization of the new and multiliteracies in the definition of the curriculum policy for the EB BNCC and DRC/MT and to which they are antagonized in the current policy practiced? The general objective of the study is to understand processes involved in the hegemonization of the discourse of LP teaching by new and multiliteracies in the BNCC and DRC/MT, of the Elementary School – Final Years and High School. As specific objectives, we have: to discuss the performance of the subject people of LP in the production of curriculum policies in which the BNCC of Elementary Education – Final Years and Secondary Education, considering the discourse of new and multiliteracies; to problematize approximations and departures between the BNCC and DRC/MT, considering processes of formulation of policies for the teaching of PL in EB and focus on translation processes articulated in the hegemonization of the discourses of new and multiliteracies. To achieve these goals, we rely on Laclau and Mouffe's Discourse Theory, and on the incorporations of such studies developed, especially, by Lopes and Macedo for research in the field of curriculum policies. In this way, we mark that our discussion has a post-foundational orientation of pos-structural nature and turns to the conception of language as an opaque médium, in which discourses are produced by processes of translation. In our work, the discursive approach is supported by bibliographic and documentary research with a qualitative approach. We used the notions of hegemony and translation in the construction of a possible understanding of the curricular discourses proposed for the research. We think about a reading, always contingent and provisional, of how the new and multilearnings signal the dispute for the hegemonization of meanings for the teaching of PL in politics. With the post-structural register, we call attention to the fact that the attempt of curricular prescription, political ordering for Brazilian schools, is always exposed to translation, i.e., by supplementation/adulteration processes that always generate something else, generate differences, escapes. As result we consider, by the approach we have undertake, the hegemonization of the new and multiliteracies for the curricular component LP in BNCC and DRC/MT were constituted by the articulation of elements, among them digital cultures, youth protagonism and youth cultures. Such a provisional construction is antagonized to a supposed education that is not of quality, offered with an excess of subjects, that does not take into account the cultural contemporaneity experienced by young people and disregards digital technologies. We invite you to think of curriculum as an opening for senses and contextual actions, as we intend with this dissertation – an invitation to not fixate senses.

**Keywords:** Curriculum Policy. BNCC. DRC/MT. New and multiliteracies. Portuguese Language.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Comunidade Disciplinar
CF	Constituição Federal
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
DRC/MT	Documento de Referência Curricular para Mato Grosso
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
GNL	Grupo de Nova Londres
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Mato Grosso
oasisbr.ibict	Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto
PB	Português Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TD	Teoria do Discurso
TICs	Tecnologias de Informação e da Comunicação

TDICs            Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação  
UFMT            Universidade Federal de Mato Grosso  
UNDIME        União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Incidência dos artigos por descritores .....	26
<b>Quadro 2</b> – Resultado da Pesquisa: artigos selecionados.....	27
<b>Quadro 3</b> – Quem são os pareceristas.....	82
<b>Quadro 4</b> – Artigos selecionados.....	96

## SUMÁRIO

<b>1 SITUANDO A PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
1.1 Estratégia de Pesquisa.....	20
1.2 Mapeamento de Pesquisas Relacionadas ao Tema .....	24
<b>2 HEGEMONIA E TRADUÇÃO NA POLÍTICA DE CURRÍCULO: A DESCONSTRUÇÃO DO SIGNO LINGUÍSTICO .....</b>	<b>36</b>
2.1 Hegemonia: Construção Histórica de Gramsci a Laclau.....	37
2.1.1 Antagonismo, o “outro” como impossibilidade de plenitude do “eu” .....	41
2.2 Currículo e Política Curricular Brasileira .....	45
2.2.1 Tradução na investigação de políticas de currículo .....	51
2.2.2 Considerações sobre o cenário curricular brasileiro atual .....	52
2.3 A Comunidade Disciplinar em Goodson e a Contribuição de sua Teoria na Análise de Políticas de Currículo .....	58
2.3.1 Contribuições pós-estruturalistas sobre comunidade disciplinar de Goodson: a noção de povo disciplinar.....	63
<b>3 LETRAMENTOS, NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS.....</b>	<b>66</b>
3.1 Passos pela história da educação no Brasil: constituição do componente Língua Portuguesa até a BNCC .....	66
3.2 Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos: aproximações possíveis.....	72
3.3 O que propõe o Grupo Nova Londres: a pedagogia dos multiletramentos.....	74
3.3.1 Leituras da pedagogia dos multiletramentos no currículo brasileiro.....	78
<b>4 A TEORIA DO DISCURSO COMO ABORDAGEM PARA O ESTUDO DA POLÍTICA CURRICULAR BNCC E DRC/MT: REFLEXOS SOBRE A HEGEMONIZAÇÃO DOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LP .....</b>	<b>81</b>
4.1 O Povo Disciplinar de LP .....	81
4.1.1 Pareceristas da 3ª versão da BNCC do Ensino Fundamental do componente Língua Portuguesa.....	82
4.1.2 Considerações sobre o componente Língua Portuguesa na BNCC após a homologação da última etapa da Educação Básica: o que dizem artigos publicados.....	95
4.2 O componente curricular Língua Portuguesa: BNCC e DRC/MT nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	107
4.2.1 Padronização do currículo: regulação e controle do trabalho docente .....	116

<b>4.3 Do particular ao universal: a centralidade dos novos e multiletramentos no ensino de LP .....</b>	<b>125</b>
<b>4.3.1 Formação articulatória .....</b>	<b>126</b>
<b>4.3.2 Componente curricular Língua Portuguesa: a hegemonização da identidade novos e multiletramentos .....</b>	<b>130</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>

## 1 SITUANDO A PESQUISA

A dissertação insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), sob orientação do Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa. O tema são as políticas curriculares em que se constitui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (EB) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT) do Ensino Fundamental (EF) – Anos Finais e Ensino Médio (EM)<sup>1</sup>. Com foco no componente curricular Língua Portuguesa (LP), busca-se nesses documentos observar como é significada a proposta de ensino por meio da hegemonização dos discursos novos e multiletramentos<sup>2</sup>. O currículo é, portanto, nosso campo de pesquisa. Investigamos o componente curricular LP nos documentos mencionados por eles se constituírem como discursos curriculares que se colocam como reguladores da educação a ser praticada no País e no estado de MT, respectivamente. Interessamos, a partir do registro pós-estrutural, uma compreensão dos discursos hegemonizados que significam o currículo para LP nesses documentos.

Aqui, uso a primeira pessoa do singular para destacar que o enfoque dado ao componente curricular LP é por eu ser profissional da área e por percebê-lo estratégico, considerando a centralidade dada ao componente nas políticas de currículo para a Educação Básica. O componente dispõe de muito *status* na educação brasileira sendo, inclusive alvo de avaliações externas.

O DRC/MT afirma que “[...] o ensino deve ser feito a partir da análise do funcionamento da língua [...]” (MATO GROSSO, 2021, p. 283), ratificando com isso o exposto na BNCC sobre o que cabe ao componente LP na última etapa da EB:

**aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e**

---

<sup>1</sup> O recorte estabelecido para a abordagem aos documentos, como descrito acima, foi o EF – Anos Finais e EM, devido à formação inicial da pesquisadora. Feita esta observação, o texto seguirá sem a repetição do recorte ligada a toda referência aos documentos expressa no texto.

<sup>2</sup> Optamos por escrever novos e multiletramentos por entender que a expressão carrega o sentido que buscamos com a escrita. Esse sentido faz referência ao aparecimento e ao uso na sociedade de novos textos com a utilização de novas tecnologias, digitais ou não, de comunicação e de informação, que surgem na sociedade a todo momento e que envolvem uma variedade cultural de seus produtores e também uma variedade semiótica na sua constituição. Esses novos letramentos, que se caracterizam por serem multimodais, multi ou hipermediáticos e que envolvem uma multiplicidade cultural das populações, multiletramentos, conforme Rojo (2012a), é o que denominamos aqui de novos e multiletramentos. Dessa forma, toda vez que esses termos aparecerem juntos “novos e multiletramentos” no corpo do texto é esse o sentido que carregam.



**políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498, grifos do autor).

Diante da possibilidade de transformações que a chegada da BNCC, e demais políticas educacionais advindas dela, poderiam/podem causar à escola, optei pela pesquisa ao documento e, ao entrar em contato com ele, percebi a centralização dos novos e multiletramentos no componente curricular LP. Cheguei enfim ao foco principal do estudo.

A década de 1990, tal como reconhecido por Macedo (2006), Lopes e Macedo (2011a) e Lopes (2013), marca o período com diferentes transformações no/do campo curricular, em que novas perspectivas ampliam os estudos e ganham visibilidade para o setor. Os estudos pós-críticos, a partir de traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou, são exemplos de um alargamento da apropriação de aportes pós-estruturais no Brasil (LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011a; PARAÍSO, 2004).

Embora haja uma ampliação dos estudos críticos, dentre eles o pós-estrutural, a década de 1990, com as reformas curriculares, traz também para a educação básica sentidos hibridizados da racionalidade tyleriana, com a “[...] vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 54). Conforme as mesmas autoras (2011a), o currículo pensado por Tyler foi usado por todo o mundo ocidental e ainda hoje tem sido reconsiderado. Seu modelo tem uma abordagem centrada na eficiência, conhecida por racionalidade técnica, baseada na definição de objetivos a alcançar, seguidos de formas de verificação de aprendizagem. Nas políticas curriculares em estudo (BNCC e DRC/MT), o currículo é estruturado por competências e habilidades, o que marca “[...] fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para a competência e fortemente marcadas pela avaliação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 55).

É neste contexto que a definição de uma base nacional comum assume um caráter de obrigatoriedade para a construção, mudança e reestruturação curricular nos sistemas educacionais em todo o território nacional. Em 2022, as turmas de Ensino Fundamental e de primeiro ano da última etapa da EB iniciaram o ano letivo já com os componentes curriculares modificados, em atendimento à Base e aos diferentes modelos de currículo construídos pelos estados brasileiros. Com isso, há a consolidação de um movimento de “alinhamento” que já estava acontecendo em algumas cidades de MT, a partir dos textos preliminares da BNCC e do documento correspondente às etapas da Educação Infantil (EI) e EF já homologado desde 2017.

Todo esse processo de formulação de um documento, que se projeta como regulatório, prescritivo e centralizador (LOPES; MACEDO, 2021; CUNHA, 2015, LOPES; BORGES, 2017; COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019) da educação de nosso País, não foi elaborado de forma democrática, em que a comunidade disciplinar tenha participado da elaboração e/ou recebido os documentos sem questionamentos, tanto do teor quanto da necessidade mesma da elaboração e existência de tais documentos. De acordo com Costa e Cunha (2021, p. 1248-1249):

A agenda contra a prescrição curricular vem sendo duramente problematizada e combatida nos últimos tempos por entidades da área da educação. Não é demais lembrar como a aprovação das políticas em tela, pelo Conselho Nacional de Educação, se fez indiferente à atuação incisiva de associações científicas e de classe na reivindicação de atenção à vasta produção acadêmica da área e de ampliação do debate público [...] uma vez que as regulamentações passaram a ser definidas *a portas fechadas* para as lutas históricas na área (grifo dos autores).

Lopes (2015), aportada em enfoques pós-estruturais e pós-fundacionais, defende um currículo descentrado e posiciona-se contrária à ideia de qualquer projeto para a educação que visa “[...] a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica” (LOPES, 2015, p. 447). Para a autora, assim como para outros pesquisadores pós-estruturalistas (COSTA, 2013; LOPES; BORGES, 2017; CUNHA; LOPES, 2013; MACEDO, 2006), o currículo é um campo discursivo aberto, marcado sempre pela indecidibilidade<sup>3</sup>. Dessa forma, criticar uma base comum é lutar no campo político pela defesa de um currículo mais democrático e plural, cuja significação não sedimenta ou estabiliza os sentidos do que é ser educado. Essa noção de currículo é potente nesta pesquisa, pois nos ajuda a problematizar a política curricular atual através da constituição da hegemonia por processos contínuos de tradução.

O nosso problema de pesquisa é: quais sentidos de LP estão sendo articulados a partir da hegemonização dos novos e multiletramentos na definição da política de currículo para a EB BNCC e DRC/MT e a que se antagonizam na política atual praticada?

---

<sup>3</sup> De forma a fazer uma primeira aproximação do pensamento de Jacques Derrida ao termo indecidibilidade, que fazemos uso no texto, trazemos o conceito do E-Dicionário de termos literários (2018). A indecidibilidade é conceituada como sendo uma “tradução do tipo de resistência que ainda se verifica nas questões da representação e do tipo de impasse a que se chega quando se pretende fixar aprioristicamente um qualquer tipo de conhecimento”. CEIA, Carlos. Indecidibilidade. **E-Dicionário dos Termos Literários**, 2018. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

O objetivo Geral do estudo é compreender processos envolvidos na hegemonização do discurso de ensino de LP por novos e multiletramentos na BNCC e no DRC/MT, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Como objetivos específicos, temos: discutir a atuação do povo disciplinar de LP na produção das políticas de currículo em que se constituem a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, considerando os discursos novos e multiletramentos; problematizar aproximações e afastamentos entre a BNCC e DRC/MT, considerando processos de formulação das políticas para o ensino de LP na EB e focalizar processos de tradução articulados na hegemonização dos discursos dos novos e multiletramentos.

Para alcançar os objetivos propostos, consideramos a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe e os estudos curriculares de Lopes e Macedo na compreensão de um fechamento provisório e contextual. Com isso, desenvolvemos o estudo de um momento da política curricular brasileira e mato-grossense, levando em consideração a leitura que fazemos da atualidade da política em questão. Com essa abordagem, empreendemos uma pesquisa de tipo qualitativa, baseada em investigação documental e bibliográfica. Para a investigação documental, faremos uso de fontes primárias BNCC da EB, de âmbito nacional; DRC, de âmbito estadual (MT), pareceres críticos emitidos por especialistas sobre a BNCC do EF do componente LP e para abarcar o EM, faremos uso de artigos produzidos pela comunidade disciplinar, relacionados à BNCC para LP. Já a pesquisa bibliográfica é composta de livros e artigos, especialmente os indexados nos portais Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Para situar o debate, chamamos a atenção para a ideia de novos letramentos, que surgiu posteriormente ao termo multiletramentos. Na atualidade das políticas, a expressão aparece articulada ao avanço da tecnologia e à múltipla possibilidade na produção de sentidos integradas a práticas sociais. Os multiletramentos são associados aos novos letramentos, pois cada vez mais são consideradas necessárias “novas ferramentas”, um conjunto de práticas associadas ou novas formas de letramentos para atender ao caráter cada vez mais “hiper” dos textos. Os termos fazem parte do debate político atual, e como tal são hegemonizados na política para o componente LP.

O termo multiletramentos surgiu no final do ano de 1994 em um colóquio na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA) (ROJO, 2012a). De acordo com Rojo (2012a, p. 11-12), um grupo de pesquisadores, que ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), debateu durante uma semana e após um ano, em 1996, “[...] publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (‘Uma pedagogia dos multiletramentos

– desenhando futuros sociais’”), ressaltando a necessidade de a escola incluir em seu currículo os novos letramentos em circulação, com características multimodais ou multissemióticas, devido às influências das novas tecnologias de informação e da comunicação (TICS), e a variedade de culturas presentes na escola (2012a). Com a repercussão do manifesto, pesquisadores brasileiros que já falavam de letramento aos poucos incorporaram o novo termo para representar as práticas múltiplas, diversas e integradas.

A relevância do estudo aqui proposto está na necessidade de debater as políticas curriculares atuais que se colocam como novas formas de controle e poder do conhecimento, a serem praticadas pelo próprio Estado e por instituições que seguem uma lógica capitalista e neoliberal, invisibilizando o diferir e promovendo o esvaziamento das subjetividades. Neste sentido, o estudo é relevante, pois problematiza políticas recentes com poucas pesquisas científicas já concluídas e publicadas no estado e no País, além de um número menor dessas pesquisas abarcarem também o EM e, mais especificamente, o componente curricular LP. Com o exposto, enfatizamos a relevância e importância de nossa pesquisa para o povo disciplinar<sup>4</sup> de LP, por apresentar um tema atual, social e expressivo cientificamente.

É neste contexto que este trabalho participa da disputa política curricular e problematiza os significantes novos e multiletramentos no componente curricular de LP do EF – Anos Finais e EM na BNCC e no DRC – do estado de MT. É importante salientar que esta pesquisa se desenvolveu, em grande parte, em um contexto de distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19<sup>5</sup>.

A dissertação aqui empreendida faz parte da produção de conhecimento no campo educacional e busca contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre o currículo de LP por meio da perspectiva discursiva eleita por nós. Conta com quatro capítulos, sendo que o primeiro é “Situando a pesquisa”, no qual apresentamos uma introdução à temática, sua justificativa, objetivos e problemática, bem como as estratégias que mobilizamos para o desenvolvimento da dissertação e um breve levantamento de pesquisas afins para melhor situar os caminhos a serem seguidos. No segundo capítulo, “Hegemonia e tradução na política de currículo: a desconstrução do signo linguístico”, aportamos em pressupostos teóricos pós-estruturalistas apoiados na Teoria do Discurso de Laclau (2011) e Laclau e Mouffe (2015), e

---

<sup>4</sup> Povo disciplinar é uma noção defendida por Costa (2013, 2014, 2016, 2020), a partir da Teoria do Discurso de Laclau, para se referir aos sujeitos envolvidos na produção da política curricular, através da qual problematiza, a partir de enfoques pós-estruturais, a noção de comunidade disciplinar em Goodson, que limita a comunidade a um coletivo formado por professores e pesquisadores da área e que participam da política curricular e lutam por interesses profissionais.

<sup>5</sup> A pandemia foi causada pela “Síndrome Respiratória Aguda Grave, do Coronavírus 2” (SARS-CoV-2) ou Novo Coronavírus.

nos estudos desenvolvidos por Lopes e Macedo (2011a), que sustentam todo o desenvolvimento da pesquisa. Discutimos as noções hegemonia, tradução e currículo, trazemos a noção de comunidade disciplinar em Goodson (1997) para apresentar a interpretação de povo disciplinar a partir da leitura pós-estrutural de Costa (2013), Abreu (2010), Busnardo (2010), Costa e Lopes (2016).

No capítulo seguinte, intitulado “Letramentos, novos letramentos e multiletramentos”, discutimos sobre estes termos. Abordamos contribuições de Magda Soares (2004, 2009) sobre alfabetização e letramentos; Roxane Rojo (2012a, 2012b) sobre multiletramentos no Brasil; e sobre a tradução do manifesto *The new London Group*, feita por Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin, Biazotti e Roziane Keila Grandó (2021), para compreender sentidos envolvidos no debate sobre o tema – pedagogia dos multiletramentos – após a realização do colóquio pelos educadores em Nova Londres.

O quarto capítulo “A teoria do discurso como abordagem para o estudo da política curricular BNCC e DRC/MT: reflexos sobre a hegemonização dos novos e multiletramentos no ensino de LP” é dedicado à abordagem aos documentos. Na primeira seção apresentamos o que dizem os pareceristas de LP sobre a terceira versão da BNCC – LP do EF e artigos produzidos pela comunidade disciplinar de LP, sobre o componente da BNCC após a homologação da última etapa da EB. Na sequência problematizamos o componente disciplinar de LP na BNCC e no DRC/MT. Por fim, fazendo uso das noções hegemonia e tradução, abordaremos os sentidos produzidos na relação com novos letramentos e multiletramentos no ensino de LP, salientando o modo como tais ideias têm sido hegemonizadas na política e a que se antagonizam. Para efetuar a abordagem aos documentos, utilizaremos os aportes teóricos trazidos nos capítulos dois e três citados anteriormente.

## **1.1 Estratégia de Pesquisa**

A abordagem pós-estruturalista nos abre possibilidades para compreender e analisar o discurso da política curricular que compõe a pesquisa. A primeira possibilidade é o entendimento de descentramento das estruturas. Sem um centro que as fechem, elas são consideradas precárias, contingentes e parciais, sendo constituídas por discursos que também serão sempre parciais. O conceito de discurso é relevante em nossa pesquisa, é por meio dessa chave que entendemos a política curricular que compõe o nosso estudo.

Discurso não envolve “[...] apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011b, p.

10). Explicitando melhor o conceito, lançamos mão das considerações feitas por Lopes e Macedo (2011b), quando afirmam que discurso

[...] é uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva. E esta é o conjunto de discursos articulados, por meio de diferentes práticas hegemônicas; entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 9-10).

Para Laclau, conforme salienta Oliveira (2018), a linguagem é um dos componentes da estrutura discursiva. O discurso, compreendido como sistema, possui dimensão linguística (que envolve a fala e a escrita); no entanto não se limita a isso, envolve “[...] também ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza essas relações” (OLIVEIRA, 2018, p. 6). Com base nessa referência, a perspectiva discursiva é usada por Laclau para compreender a política e refletir sobre a ação social, sem separação entre “[...] a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique), e o político (a sociedade e o social)” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 10).

Lopes, Oliveira e Oliveira (2018, p. 9) afirmam que “[...] Laclau faz parte das referências dos estudos curriculares há muito tempo”; no entanto a incorporação de problemas da Teoria do Discurso nas pesquisas em políticas educacionais curriculares é mais recente. Pesquisadores de diferentes países, inclusive do Brasil, estão pesquisando com noções caras a TD como articulação e antagonismo; lógica da equivalência e da diferença<sup>6</sup>. A TD não é um método de pesquisa próprio que tenha uma taxonomia específica para analisar as mudanças e o funcionamento da sociedade. Segundo Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013, p. 1.331):

A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados. Essa perspectiva, portanto, não se acomoda a um modelo de pesquisa que busque *aplicar* – partindo de uma pretensa exterioridade entre discurso subjetivo e mundo objetivo – certos conceitos abstratos gerais à realidade, como uma forma de confirmar ou refutar a *teoria* (grifos dos autores).

---

<sup>6</sup> Essas noções da TD serão melhor explicitadas na seção “Hegemonia e tradução na política de currículo: a desconstrução do signo linguístico”. No entanto, apresentando uma conceituação abrangente, mas dentro da TD de Laclau e Mouffe, dizemos que por articulação entendemos a prática discursiva que conecta e por vezes transforma os elementos sempre contingencialmente. Já o antagonismo é, segundo Laclau e Mouffe (2015), uma relação não objetiva, na qual os limites de toda objetividade são mostrados. A lógica da equivalência e da diferença fazem parte das práticas articulatórias necessárias à formação discursiva e dizem respeito à constituição da própria identidade.

Nossa intenção, ao abordar a problemática constituída pela TD e pesquisar as políticas públicas curriculares recortadas para a pesquisa, é para questionar os fundamentos postos nesta mesma política, mostrando o essencialismo e o logocentrismo presentes no discurso político curricular atual. A TD de Laclau e Mouffe (2015) remete a uma política sem fundamentos fixos e que se encontra sempre no campo do imprevisível, da indecidibilidade, não havendo sedimentação de certezas.

### **1.1.1 Natureza e tipo de pesquisa**

O trabalho está pautado em uma abordagem de foco qualitativo de tipo bibliográfico e documental. A abordagem qualitativa pós-estrutural possibilita o estudo dos discursos tecidos em dois importantes documentos que norteiam a educação a ser praticada em nosso estado, a qual interpretamos como discursos gerais da política de currículo por meio dos quais são geradas diferentes disputas.

A abordagem pós-estruturalista que utilizamos difere-se “[...] tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precedem” (PARAÍSO, 2004, p. 284), busca outras possibilidades de pesquisas utilizando-se do singular, do local e do parcial, estratégias que escapam das totalizações e homogeneizações das metanarrativas (PARAÍSO, 2004).

Godoy (1995, p. 21) considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Em nosso trabalho, a abordagem discursiva será subsidiada pela pesquisa bibliográfica e documental, como um trabalho de lidar com textos defendidos, nos contextos em tela, como representação das políticas.

Na pesquisa, os passos foram encaminhados da seguinte forma: primeiro, com a pretensão de conhecer nosso campo de interesse, procedemos à pesquisa bibliográfica e documental. Neste momento, nos apropriamos da TD por meio da leitura de Laclau (2011), Laclau e Mouffe (2015) e Mendonça e Rodrigues (2014); da teoria do currículo por meio da leitura de Lopes e Macedo (2011a); e da Pedagogia dos Multiletramentos por meio da leitura de Rojo (2012a, 2012b) e da tradução do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (2021).

Foi desenvolvido, também, um estudo fundamentado em artigos científicos que trazem contribuições sobre a TD, TC de base pós-estrutural e do nosso objeto de estudo, que é como tem sido significado e como se dá o processo de hegemonização do discurso de novos e

multiletramentos na BNCC e DRC/MT. Paralelo a essas leituras e estudos, ainda fazem parte de nosso recorte analítico os pareceres críticos emitidos por especialistas sobre o componente de LP da BNCC do EF, que participaram do processo de elaboração da terceira versão da Base e artigos de profissionais ligados à disciplina de LP, realizados após a homologação da BNCC do EM, bem como a própria Base e o DRC/MT, tendo por perspectiva o recorte estabelecido na pesquisa.

Na sequência, com o estudo bibliográfico e documental já realizados, procedemos à investigação documental, trabalhamos com a concepção de hegemonia, de Laclau e Mouffe, compreendendo-a como constituída por processos de tradução na política de currículo, a qual nos permitimos pensar como os termos novos e multiletramentos são hegemônicos nos documentos da EB BNCC e DRC/MT para o ensino do componente curricular LP.

A noção hegemonia é central na teoria discursiva de Laclau, sendo possível por meio dela a compreensão dos processos constitutivos de formação discursiva. Conforme Laclau (2011), a hegemonia é o resultado de um discurso particular que por meio de articulações diversas conseguiu se universalizar. Já a noção de tradução é desenvolvida por Derrida<sup>7</sup>, a partir da desconstrução do signo linguístico de Saussure, uma vez que, na “[...] tradução, a circulação do significante não tem origem nem fim, o processo é incessante” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 405). Se todo significante remete a outro significante, o que temos com a passagem de textos e discursos de um contexto a outro é o diferir, o deslocar da linguagem sempre podendo significar outra coisa (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013).

Utilizamos as noções de hegemonia e tradução na construção de um entendimento possível dos discursos curriculares aqui propostos para a pesquisa. Pensamos uma leitura, sempre contingencial e provisória, de como os novos e multiletramentos disputam a hegemonização de sentidos para o ensino de LP na política curricular para o EF – Anos Finais e EM, considerando que a BNCC e o DRC/MT são documentos emblemáticos de grande difusão nacional e estadual, respectivamente.

Com o registro pós-estrutural, chamamos a atenção para que a tentativa de prescrição curricular, ordenamento político para as escolas brasileiras estão sempre expostos à tradução, ou seja, por processos de suplementação/adulteração que sempre geram outra coisa, geram diferenças, escapes (LOPES; CUNHA, COSTA, 2013). Sem a intenção de buscar uma verdade ou de esgotar o assunto, nossa leitura se volta a uma busca pela compreensão das disputas pela significação do currículo para o ensino do componente LP na Educação Básica no contexto da

---

<sup>7</sup> Para a pesquisa, utilizamos a noção de tradução desenvolvida por Derrida a partir da apropriação do termo pela teoria do discurso de Laclau e incorporada aos estudos de currículo no Brasil por Lopes, Cunha e Costa (2013).



política em que se constitui a BNCC. Para isso desenvolvemos abordagens sobre a atuação do povo disciplinar e sobre os documentos da BNCC e DRC/MT, visando compreender processos envolvidos na hegemonização do discurso de ensino de LP por novos e multiletramentos na BNCC e no DRC/MT, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. É com essas inspirações que abordamos os discursos novos e multiletramentos na política curricular.

## 1.2 Mapeamento de Pesquisas Relacionadas ao Tema

Nesta seção, apresentamos um mapeamento de artigos científicos que se assemelham à temática estudada por nós, com o objetivo de fazer um breve levantamento dos estudos já realizados e, ao mesmo tempo, possibilitar conhecer o que ainda não foi estudado e, portanto, carece de um maior empenho em termos investigativos. Antes, porém, de mencionarmos sobre a busca realizada, cabe ressaltar sobre o levantamento feito e os resultados alcançados de uma dissertação recente sobre a política curricular dos multiletramentos que, em certa medida, atravessa também a nossa pesquisa.

A dissertação, de autoria de Laurina Tavares de Farias Lima<sup>8</sup>, foi realizada no PPGEdU da UFMT/CUR e finalizada no início do ano de 2020, tem por título “A política curricular dos multiletramentos para o Ensino Médio: disputas em torno da formação (1990-2019)”. A autora (2020) faz uso do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores para investigar a política dos multiletramentos no currículo do EM em uma escola estadual de Primavera do Leste – MT. Após levantamento realizado nos bancos de dados CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (oasisbr.ibict), entre o período de 2008 a 2018, a autora aponta que pesquisas sobre multiletramentos no Brasil são recentes e mostram a carência de estudos desenvolvidos na área de políticas curriculares, especialmente as que abarcam o EM.

O resultado da busca aponta para uma escassa produção acerca dos multiletramentos enquanto política pública e de currículo. Das quatrocentas e cinquenta e três (453) produções encontradas, no total, 89% estão voltadas para práticas pedagógicas e metodológicas de sala de aula, envolvendo principalmente as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e o universo do público do Ensino Fundamental, o que justificaria o fato de tais produções estarem mais presentes em programas de pós-graduação em linguística aplicada e terem autores quase que exclusivos da área de Letras (LIMA, 2020, p. 23).

---

<sup>8</sup> A dissertação foi defendida em 30 de abril de 2020, via plataforma *Meet*.

Lima (2020) destaca também que a busca mostrou um número maior de dissertações sobre a temática que teses e artigos, no período de tempo pesquisado. Das treze produções analisadas pela autora, sete foram dissertações, quatro teses e apenas dois trabalhos eram artigos. Apesar de buscar trabalhos a partir de 2008, só encontrou a partir de 2011. Os trabalhos anteriores, segundo Lima (2020 p. 24, grifo nosso), “[...] eram focados nas práticas como ferramentas, como uso de *blogs*, *podcast*, celulares, rádios, uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), entre outros, como um reflexo das políticas da década de 90”.

Os artigos encontrados foram publicados em 2014 e 2015, e as dissertações concentraram-se, principalmente, em 2017 e 2018. A autora (LIMA, 2020) deixa claro a necessidade de mais estudos sobre os multiletramentos enquanto política curricular, pois acredita que os multiletramentos ganharam centralidade nas práticas de ensino. Lima (2020) argumenta que a conseqüente globalização é influenciadora de relações comerciais entre “Estado, empresas e agências multilaterais”, que, por sua vez, “demandam novos ideais de sociedade e educação” (p. 148). A política curricular por multiletramentos está envolvida nesses ideais que buscam formar “[...] trabalhador produtivo para lidar com os novos empregos na era da inovação tecnológica” (LIMA, 2020, p. 148). A esse respeito, destacou também que:

Os sentidos de multiletramentos têm envolvido a centralidade do currículo como uma estratégia de desenvolver a abordagem instrumental da formação do saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, saber-viver, para formação do trabalhador polivalente, numa continuação de atendimento das demandas do capital pela exploração da massa, em busca do saber performático, com a reterritorialização de conceitos. Como resultado, tem-se uma racionalidade instrumental do professor, que corrobora para a formação precária e contingente dos estudantes das escolas públicas (LIMA, 2020, p. 149).

A pesquisa de Lima (2020) demonstra que estamos em um caminho assertivo ao perceber a centralidade dos novos e multiletramentos na política curricular e buscar conhecer um pouco mais, por meio da abordagem pós-estrutural, sobre o processo de hegemonização do discurso de ensino de LP nas políticas de currículo que buscam regular a Educação Básica em nosso País.

Partindo do levantamento já realizado por Lima e como nossa temática de pesquisa é o componente curricular de LP na BNCC e no DRC/MT com foco para a hegemonização dos novos e multiletramentos, buscamos por artigos publicados após a homologação da primeira etapa da BNCC, indexados nos portais Capes e SciELO, por eles terem revisão da publicação

científica realizada por pares. A busca foi realizada em março de 2022 e objetivou conhecer as pesquisas já realizadas sobre a temática em estudo.

Procuramos captar artigos pelos descritores “BNCC, multiletramentos, Língua Portuguesa”, mas na ausência de artigos com todos esses descritores, buscamos também por “BNCC, multiletramentos” e somente “multiletramentos”. O lapso temporal foi de 2016 até 2021, visto que a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e interessa-nos as pesquisas que são relacionadas ao documento ou que de alguma forma mencionem o documento de política curricular para a EB do Brasil.

No Portal Capes foram usados os descritores “BNCC, multiletramentos, Língua Portuguesa” com os filtros somente artigos a partir de 2016. Foram encontrados dezessete resultados, após a leitura dos títulos e dos resumos foram selecionados seis artigos. No SciELO foram encontrados trabalhos apenas após usar os descritores “BNCC, multiletramentos” e “multiletramentos”, também foi utilizado o lapso temporal a partir de 2016 e somente artigos. Com os termos “BNCC e multiletramentos” foi encontrado um artigo, que também se encontra indexado no portal CAPES; com “multiletramentos” foram filtrados vinte artigos, dos quais apenas um se relaciona a nosso tema e também foi encontrado no portal CAPES. Pesquisamos por artigos relacionados ao DRC/MT com os descritores “BNCC, produção curricular, Mato Grosso”, e encontramos apenas um artigo, indexado no portal Capes.

No Quadro a seguir, verifica-se a incidência dos artigos por descritores.

**Quadro 1** – Incidência dos artigos por descritores

<b>PORTAIS/DESCRITORES</b>	<b>ARTIGOS</b>
<b>CAPEs</b>	<b>7</b>
<i>BNCC, multiletramentos, Língua Portuguesa</i>	<b>6</b>
<i>BNCC, produção curricular, Mato Grosso</i>	<b>1</b>
<b>SciELO</b>	<b>2</b>
<i>BNCC, multiletramentos</i>	<b>1</b>
<i>multiletramentos</i>	<b>1</b>
<b>Total Geral</b>	<b>9</b>

**Fonte:** elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais pesquisados (2022)

Eliminando os trabalhos duplicados, foram selecionados sete artigos para a leitura completa do texto. Essa etapa, que faz parte da fase exploratória da pesquisa, é considerada um passo importante para vários pesquisadores, pois de certa maneira os pesquisadores devem ser movidos “pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259).

No Quadro abaixo encontra-se a disposição os artigos selecionados para a leitura completa. Estão dispostos autoria, título, ano de publicação, palavras-chave e periódico em que foram encontrados.

**Quadro 2** – Resultado da Pesquisa: artigos selecionados

Autoria	Título	Ano	Palavras-chave	Periódico
Fabíola Ribeiro Farias	Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino de língua portuguesa: uma perspectiva crítica	2021	BNCC. Letramentos. Multiletramentos. Língua Portuguesa. Pedagogia Histórico-crítica.	CAPES
Carolina Santos Melo de Andrade; Eliane Marquez da Fonseca Fernandes; Maryá Amaral de Souza	As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores	2019	Ensino de Língua Portuguesa; Tecnologias; Letramento discursivo; Multiletramentos.	CAPES
Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça; Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares	Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio	2020	BNCC; Produção Textual; Tecnologias digitais.	CAPES
Evelyn Cardogna Nogueira Furman; Rafael Petermann	Uma leitura da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do ensino fundamental à luz dos estudos do letramento	2020	BNCC. Língua Portuguesa. Letramento. Multiletramentos.	CAPES
Ana Lúcia Tinoco Cabral; Nelci Vieira de Lima; Sílvia Albert	TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita	2019	BNCC; multiletramentos; escrita.	CAPES e SciELO

Jurene Veloso dos Santos Oliveira; Simone Bueno Borges da Silva	Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos	2020	gêneros textuais digitais; (multi)letramentos; multiletramentos.	CAPES e SciELO
Geniana Santos	Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso	2021	BNCC. Ressignificação. Currículo. Perspectiva discursiva.	CAPES

**Fonte:** elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais pesquisados (2022)

Ao selecionar os artigos, eliminamos os trabalhos que se referiam apenas à EI e/ou ao EF – Anos Iniciais, dessa forma, os artigos que compõem essa seção se referem ao EF e/ou EM, que é a delimitação que estabelecemos para nossa pesquisa. Dos sete artigos pesquisados, um se referiu à EB, três trataram do EM e três trataram do EF. Acreditamos que a ocorrência de pesquisas com o EM seja pelo destaque dado a essa etapa na BNCC envolvendo a Cultura Digital.

Farias (2021), em seu artigo, utiliza-se da Pedagogia Histórico-crítica para analisar o termo letramento e derivações na Base, apresentando uma discussão sobre o ensino de LP na EB. O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades de a BNCC se realizar na escola. O artigo argumenta que nas pesquisas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil é recorrente a defesa da pedagogia dos multiletramentos, o que, segundo a autora, se mostra nos materiais didáticos, nas práticas escolares e reflete nos documentos oficiais. No entanto, “[...] isso não constitui consenso [...]” (FARIAS, 2021, p. 4), e cita pesquisadores da perspectiva crítica, utilizados na pesquisa.

Sobre a análise da BNCC, o artigo destaca:

Em resumo, as diretrizes da BNCC para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental destacam a importância dos textos multissemióticos, tanto no que toca à sua interpretação quanto à sua produção, especialmente nos meios digitais, na sala de aula, orientando, dessa maneira, uma nova concepção de leitor e de produtor de textos na escola, à luz de demandas especulativas sobre o mercado de trabalho que no futuro absorverá as crianças e adolescentes de hoje.

No Ensino Médio, os eixos de integração estabelecidos pela BNCC para a área de Língua Portuguesa são os mesmos do Ensino Fundamental: Leitura; Produção de Textos; Oralidade; Análise Linguística/Semiótica, tendo como expectativa a consolidação e o aprofundamento das aprendizagens da etapa anterior.

[...]

A abordagem do ensino de língua portuguesa com ênfase na produção e na circulação de textos híbridos, formados por palavras, imagens, sons e vídeos, revela a hierarquização, no âmbito da BNCC, em relação à leitura e à escrita da letra, embora essa posição seja reiteradamente rejeitada no documento, que afirma mais de uma vez a centralidade da letra em suas diretrizes. A observação e a análise das ocorrências do conceito de letramento e de seus desdobramentos no documento confirmam tal constatação (FARIAS, 2021, p. 7-8).

No que concerne à centralização dos multiletramentos, Farias (2021) pontua:

Apesar de enfatizar a centralidade da escrita no ensino de língua, o destaque à concepção de multiletramentos, que carrega em si uma ideia de novidade e renovação, revela investimento na simplificação do trabalho com a leitura e a escrita. A atenção até então orientada ao desenvolvimento de experiência com a língua – o conhecimento de distintos gêneros textuais, o aprofundamento das habilidades de leitura, a construção de pensamento na escrita de textos, a organização da fala para a exposição de ideias – é remodelada para o ensino de atividades, ou desenvolvimento de competências, que, de maneira geral, os estudantes já sabem e dominam, como demonstram as muitas produções e interações em redes sociais. O reconhecimento de que os objetos de significação – imagens, memes, vídeo, gráficos, dentre outros – que ancoram a abordagem dos multiletramentos já fazem parte das práticas culturais juvenis está presente na BNCC do Ensino Médio.

[...]

A justificativa para a proposição do conceito de multiletramentos se dá na necessidade de preparar os estudantes para exercícios de curadoria, para a rejeição de notícias falsas, para a seleção de informações confiáveis em textos verbais, imagens, vídeos, dentre outros. No entanto, o que a observação atenta revela é que tal justificativa opera exclusivamente na forma, e não no conteúdo, uma vez que a identificação de notícias falsas e a seleção de conteúdos confiáveis pouco têm a ver com a familiaridade com vídeos, memes e postagens em redes sociais, mas sim com o repertório de que os sujeitos dispõem para interpretar tais objetos. (FARIAS, 2021, p. 11-12).

Dessa forma, Farias (2021) conclui que o documento da BNCC aponta para a priorização da cultura digital, em observância à forma de elementos e objetos que fazem parte do cotidiano dos estudantes sem aprofundar dispositivos essenciais que possibilitem aos sujeitos conhecer os diferentes sentidos envolvidos na significação da linguagem.

O artigo de Andrade, Fernandes e Souza (2019) tem por foco as tecnologias digitais da informação e comunicação. Para alcançar o pretendido, os autores, além de análise documental, fizeram também análise de campo. Os dois objetos de análise foram o documento da BNCC do EM e questionário a professores de LP.

A análise ao questionário direcionado aos professores mostrou que as tecnologias fazem parte das aulas dos educadores. Os professores pesquisados fazem uso de ao menos duas ferramentas diariamente, sendo as mais citadas: telefones celulares, computadores, *Datashow*

e lousa digital. No entanto, os autores constataram que esse uso se encontra ainda distante da proposta da BNCC. Como mostra o excerto:

[...] observou-se que as expectativas no que se referem às possibilidades de atualização das práticas pedagógicas de muitos dos participantes diante da nova proposta da BNCC não são tão contemplativas, devido à falta de organização e infraestrutura das escolas em relação a essas novas formas de aprendizagem [...].

Essa insuficiência nas transformações das práticas e metodologias de ensino ocorre devido à necessidade de investimentos múltiplos nos recursos e espaços que as constituem (ANDRADE; FERNANDES; SOUZA, 2019, p. 40).

A análise documental acena que a BNCC contempla os gêneros da cultura digital; para as autoras (2019, p. 36), a “visão voltada às novas ferramentas tecnológicas traz o indivíduo para a realidade universal, a realidade de um mundo contemporâneo, em que novos gêneros textuais se fazem presentes no cotidiano”. A avaliação de Andrade, Fernandes e Souza (2019) é de que a BNCC traz um avanço ao propor o uso da TDICs. A este respeito, as autoras destacam que:

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa e do uso de novas tecnologias, em contraponto com a realidade que se vivencia da educação linguística, pode-se dizer que se vive uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade, em relação ao espaço e tempo no qual se está. O documento propõe um avanço nos suportes e nas formas de dizer (gêneros) das diferentes práticas de linguagem, em diferentes campos de atuação, no sentido de se atualizarem também os instrumentos pedagógicos no trabalho com o letramento. Para tanto, é necessário não somente possibilitar aos estudantes explorar interfaces técnicas (como a das linguagens de programação ou de uso de ferramentas e *apps* variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, *gifs*, *memes*, infográficos etc.), mas também interfaces éticas que lhes permitam tanto triar e curar informações como produzir o novo com base no existente (ANDRADE; FERNANDES; SOUZA, 2019, p. 38).

O artigo de Mendonça e Soares (2020) apresenta uma breve análise, em torno das diretrizes que o documento da BNCC traz, relacionado ao uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem no EM. O estudo apresentado é qualitativo e embasado em autores como Alves, Bohn, Lévy e Marcuschi.

Mendonça e Soares (2020), assim como Farias (2021) – primeiro artigo apresentado nesta seção – chamam a atenção para o fato de o documento da BNCC valorizar as tecnologias digitais, mas nas indicações de utilização, o documento se restringir à forma e à utilização das tecnologias tão somente como ferramentas.

Constatamos que, quando a BNCC apresenta as habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas em todas as etapas da Educação Básica, as tecnologias digitais são sugeridas como meio de aprendizagem do conteúdo abordado, porém, ao serem especificadas as habilidades, em alguns casos verificamos que as tecnologias digitais tendem a ser utilizadas como ferramentas, reduzindo, assim, a sua capacidade de potencialização da aprendizagem (MENDONÇA; SOARES, 2020, p. 1029).

Mendonça e Soares (2020) argumentam que a Base busca centralizar as tecnologias digitais, uma vez que o tema compõe a competência geral de número cinco (5) e perpassa as competências de número um (1), dois (2) e quatro (4). Na etapa do EM, as tecnologias digitais estão presentes em duas das sete habilidades específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, são elas a de número um (1) e a de número sete (7) (MENDONÇA; SOARES, 2020). A busca, conforme as autoras, é para que a temática perpassasse toda a EB, inclusive de forma transversal. As conclusões apontadas no artigo demonstram que a Base centraliza as tecnologias digitais e as elegem como um “elemento relevante para a elaboração de novas práticas pedagógicas” (MENDONÇA; SOARES, 2020, p. 1017).

Furman e Petermann (2020) em seu artigo buscam, a partir da temática letramento, destacar os conceitos-chave que a BNCC do EF traz para a disciplina de LP e as possíveis implicações didáticas causadas aos professores do componente curricular LP, por meio da análise de dois trabalhos acadêmicos, frutos de experiências didáticas. Para a pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa com análise documental; os autores do embasamento teórico foram Street, Kleiman e Rojo.

Furman e Petermann (2020, p. 62-13<sup>9</sup>) fazem uso do teórico Street (1984; 2014) para questionarem, com base na dimensão e heterogeneidade do Brasil, se “propor uma educação calcada em uma concepção única de ensino e aprendizagem, pode incidir sobre a perspectiva do modelo autônomo de letramento que desconsidera as especificidades dos diversos contextos socioculturais do País”, embora ressaltem que este argumento não faz parte da discussão do artigo. Com ele, percebemos que mesmo sem desenvolver uma crítica ao modelo de currículo de base comum, os pesquisadores marcam seu posicionamento referente ao estabelecimento no País de um documento normativo de currículo.

Com a análise, Furman e Petermann (2020) chegaram ao que consideram conceitos-chave da BNCC: língua; práticas de linguagem; campos de atuação social; texto e

---

<sup>9</sup> As páginas do artigo são sempre iniciadas pelo número 62, seguido da numeração que vai de 1 a 26. Conferir em: FURMAN, Evelyn Cardogna Nogueira; PETERMANN, Rafael. Uma leitura da disciplina de língua portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos do letramento. **Revista Mundi Sociais e Humanidades** (ISSN: 2525-4774), v. 4, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primio.html>.



multiletramentos. Estes conceitos levaram os autores a perceber que eles proporcionam “[...] aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, incidindo na participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, escrita e outras linguagens” (FURMAN; PETERMANN, p. 62-24). Nos modelos didáticos apresentados, a análise dos documentos evidenciou que

[...] o conceito multiletramento não foi trabalhado de forma isolada, pois outros conceitos-chave importantes da Base Nacional também foram utilizados, como o conceito de língua, as práticas de linguagem, o texto como unidade de trabalho e, principalmente, o conceito-chave de campos de atuação social, corroborando com o letramento como prática social (FURMAN; PETERMANN, 2020, p. 62-23).

O que levou os autores à seguinte conclusão:

Este trabalho nos levou a perceber que quando há uma reflexão por parte do professor a respeito das práticas sociais e do uso da linguagem, promovendo interações entre os sujeitos, por meio da oralidade, leitura, produção escrita, e da linguagem não verbal, levando em consideração o contexto de produção e o momento histórico, faz com que a metodologia utilizada por este docente possibilite ao aluno construir conhecimentos, inserindo-se na cultura letrada, tornando-o um sujeito crítico e ativo na sociedade (FURMAN; PETERMANN, 2020, p. 62-24).

Dessa forma, os resultados dos pesquisadores “[...] apontam para a necessidade também de condutas coerentes de professores, de forma a considerar as práticas sociais letradas locais a fim de (re)significá-las em sala de aula” (FURMAN; PETERMANN, 2020, p. 62-1).

Cabral, Lima e Albert (2019) discorrem em seu artigo sobre as TDICs nas práticas de ensino, elegem o *studigram* como *corpus* de estudo e estabelecem três objetivos a serem alcançados:

1. identificar o que estabelece a BNCC relativamente aos gêneros digitais e à inserção das TDIC para a área de linguagens, na qual se inclui a Língua Portuguesa, e, nesse contexto, o ensino e a aprendizagem da escrita; 2. analisar *posts* do *studigram*, considerando a multimodalidade, a interação e o processo de autoria; 3. apresentar possíveis estratégias para o trabalho com a escrita na educação básica, com base nas análises do *studigram* e em diálogo com os preceitos da BNCC acerca dos gêneros digitais e as TDIC, levando em conta os multiletramentos, a multimodalidade e seu impacto no ensino e aprendizagem da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1136).

As autoras marcam a importância do uso das TDICs no ensino e ressaltam a presença do tema na BNCC, uma vez que, conforme as próprias autoras, o documento traz as TDICs

como protagonistas dos processos educativos, elegendo os letramentos digitais a partir de diferentes gêneros multissemióticos. Para Cabral, Lima e Albert (2019, p. 1160), a “[...] oficialização e a implementação da BNCC trazem novas perspectivas para o trabalho da escrita na escola, considerando os campos de atividade humana e os gêneros a eles pertinentes [...]”, uma vez que os sujeitos já fazem uso das tecnologias digitais em suas práticas sociais, conforme demonstrou a análise do *studigram* (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019).

Frente ao exposto, as autoras apontam “[...] para a importância de inserção das TDICs como forma de envolver os estudantes nas práticas de escrita, fazendo com que eles assumam o papel de curadores e autores nas práticas de escrita, conforme preconiza a BNCC” (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1134-5). Para essa prática, em conformidade com a Base, as autoras “[...] indicam também a importância da formação do docente para atuar em um mundo primordialmente tecnológico, cujas premissas e processos os estudantes, nativos digitais, já dominam” (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1134-1135).

Oliveira e Silva (2020) têm como foco em seu artigo discutir estratégias pedagógicas para o ensino de LP, especialmente para o EM, voltadas ao uso das tecnologias digitais em um contexto cada vez mais letrado e multiletrado. Faz uso da pesquisa bibliográfica, utiliza material de teóricos específicos e também artigos, teses e dissertações atuais sobre o assunto.

As autoras argumentam sobre a importância de se utilizar em sala de aula as tecnologias digitais, visto que com o avanço tecnológico, os sujeitos necessitam se adequar às novas formas de comunicação e interação. Ressaltam que houve “[...] ampliação e modificação nos modos de ler, de escrever e de comunicar, constituindo, assim, uma nova sociedade leitora, com múltiplas necessidades e possibilidades” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2163). Com este pensamento, Oliveira e Silva (2020) expressam seu posicionamento sobre a incorporação das TDICs.

Importante, pois, que isso seja aproveitado, articulado enquanto estratégias pedagógicas por parte dos professores de Língua Portuguesa, a fim de tornar as aulas mais próximas da realidade social/cibercultural, e fazer com que os alunos usem a língua de forma significativa, construindo-se, desse modo, caminhos para que a aprendizagem ocorra processualmente, de forma coletiva e, principalmente, colaborativa. Necessário, pois, uma postura diferenciada do professor em relação ao conhecimento e à sua concepção de ensino (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2163).

Como conclusão da pesquisa, as autoras reafirmam a incorporação das TDICs como forma de ampliar ou facilitar o acesso ao conhecimento:

[...] é realmente necessário fazer uso de “estratégias pedagógicas” para a promoção do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Estratégias, aqui,

caminham no sentido de auxiliar o professor a envolver o aluno em suas aulas, oportunizando reflexões que o ajudem a produzir de forma autoral e a analisar criticamente aquilo que lhe é apresentado na forma de conhecimento e informações, em especial nos espaços virtuais. Ainda, na ideia de estratégia compreende-se que seja possível ao professor estabelecer seus objetivos de ensino, de forma que consiga (e)levar suas aulas ao contexto atual, o qual perpassa pela instituição de uma sociedade (ciber)cultural, na qual o uso/interação da/com as tecnologias digitais é algo que já integra, normalmente, o cotidiano dos estudantes do Ensino Médio (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2179).

O artigo de Santos (2021) foi a única publicação que encontramos, a partir da busca por descritores específicos a nossa pesquisa, sobre o DRC/MT. A autora discorreu sobre o processo de ressignificação curricular em Mato Grosso. Como aporte teórico fez uso da Política de Ball, Mainardes e da perspectiva discursiva de Lopes. A Análise Retórica de Leach e Charaudeau e Maingueneau foi a estratégia utilizada para analisar os documentos.

Santos (2021) parte do entendimento de currículo como interação/negociação e desenvolve a argumentação de que “[...] a BNCC opera na contenção das diferenças, impondo uma compreensão conservadora de currículo, como conjunto de conhecimentos, embora, retoricamente, sinalize para práticas pedagógicas como cerne curricular” (SANTOS, 2021, p. 3). Nessa direção, o artigo ressalta que a possibilidade de um “novo currículo” a ser implementado no estado de MT configura-se como uma impossibilidade teórico-prática, “[...] haja vista que o currículo é produção cultural que excede a prescrição e o controle. Nesse sentido, por ressignificação, enfatizam-se estratégias utilizadas pelos sujeitos da política para a manutenção do diferir em face das práticas discursivas homogeneizadoras” (SANTOS, 2021, p. 3).

A autora destaca que o MT foi o terceiro estado a finalizar o documento normativo curricular, que ele seguiu “[...] o ideário reformista definido pela BNCC” (SANTOS, 2021, p. 13). A homologação do Documento referente à etapa de Educação Infantil e Ensino Fundamental deu-se em dezembro de 2018 e teve indicação “[...] por parte da equipe de currículo, de revisão trienal” (SANTOS, 2021, p. 15).

Santos (2021) aponta como resultado da investigação a indicação da produção curricular como sendo uma ação dinâmica e, como tal, indica a possibilidade de ressignificação em diferentes realidades. Nessa direção, para a autora,

[...] a experiência de produção curricular no contexto mediador das políticas – as secretarias de educação – tende a tanto reproduzir aspectos mandatários para outros locais, conduzindo práticas discursivas de normatização conforme o Ministério da Educação, como ressignificar a intencionalidade educativa

projetada para um âmbito normativo mais restrito, em municípios e escolas (SANTOS, 2021, p. 1).

Os artigos encontrados, nos repositórios pesquisados, datam de 2019 a 2021, período pós-homologação da BNCC, o que demonstra o interesse dos pesquisadores sobre o estudo de temáticas que envolvem os multiletramentos na Base, reflexo da política curricular atual. De todos os artigos pesquisados, apenas o artigo de Oliveira e Silva (2020) não tem a BNCC como objeto de análise. As autoras tratam sobre estratégias pedagógicas para o trabalho com LP que envolvam as tecnologias digitais. O texto apenas aborda o documento BNCC, por este tema ser recorrente no mesmo.

Dos textos pesquisados, excetuando o artigo de Santos (2021), que é resultado de nossa busca sobre o DRC/MT, todos enfatizam a centralidade das temáticas TDICs, Cultura Digital, Multiletramentos no documento da BNCC e no ensino de LP atual. Exploram a temática de diferentes formas, com apontamentos de exemplos de uso de ferramentas digitais (CABRAL, LIMA; ALBERT, 2019); apresentação da pertinência de gêneros digitais específicos para a prática em sala de aula como orientação às escolas, aos professores (OLIVEIRA; SILVA, 2020), até apontamento crítico da forma como o documento da Base traz a temática (FURMAN; PETERMANN, 2020).

Com esse breve levantamento de artigos correlatos à temática de nossa pesquisa, percebemos que existe uma necessidade de pesquisas que tratem dos multiletramentos nas políticas curriculares, em especial as de cunho pós-estrutural, considerando a oportunidade que tal perspectiva teórica proporciona quanto ao questionamento de pressupostos e fundamentos na política curricular. Tendo em vista que “[...] a teoria do discurso visa não separar a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social)” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 10), toda articulação estabelecida no âmbito do campo do currículo faz parte

[...] de um movimento mais amplo nas ciências humanas e sociais, por intermédio da compreensão da cultura como processo de significação e da política como as disputas contingentes pelo poder de hegemonizar determinadas significações (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 10).

Nosso intuito é auxiliar, trazendo uma leitura de um momento específico da política, sem, contudo, a pretensão de esgotá-lo.

## 2 HEGEMONIA E TRADUÇÃO NA POLÍTICA DE CURRÍCULO: A DESCONSTRUÇÃO DO SIGNO LINGUÍSTICO

Neste capítulo, em um movimento de tentar compreender o discurso político curricular, recortado na pesquisa, nos apoiamos na TD de Laclau e Mouffe (2015) e nas incorporações de tais estudos desenvolvidos, especialmente, por Lopes e Macedo (2011a) para a pesquisa no campo de políticas de currículo. Dessa forma, delinearemos teoricamente o contexto em que está inserida esta pesquisa e marcamos nossa posição, assumida desde o início do trabalho, de que a nossa discussão tem orientação pós-fundacional, especificamente de cunho pós-estrutural. É neste sentido que apresentaremos uma discussão que se volta à concepção da linguagem como meio opaco, em que são produzidos discursos. Para Laclau (2011), a linguagem é parte constitutiva do discurso, visto que para ele discurso tem uma conceituação que envolve o linguístico e o extralinguístico (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011).

A tradução aos documentos de política curricular aqui recortados para a pesquisa faz parte desse jogo de significação que é próprio do entendimento da estrutura como descentrada, logo, não se busca revelar verdades absolutas, e sim uma possibilidade de leitura diante das várias possíveis. Essa leitura só é possível porque, conforme Mendonça e Rodrigues (2014), não há um centro que feche a significação das estruturas, há uma falta constitutiva que significa a incapacidade de alcançar o sentido último do que se busca, “[...] a consequência é a eterna tentativa de cobrir essa falta a partir do preenchimento contingente de sentidos parciais [...]” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 43).

O presente capítulo é dividido em três seções: Hegemonia: “Construção histórica de Gramsci a Laclau”; que se subdivide em “Antagonismo, o ‘outro’ como impossibilidade de plenitude do ‘eu’”; “Currículo e política curricular brasileira”, que por sua vez é subdividida em duas outras: “Tradução na investigação de políticas de currículo” e “Considerações sobre o cenário curricular brasileiro atual”; e, por último, temos a seção “A comunidade disciplinar em Goodson e a contribuição de sua teoria na análise de políticas de currículo”, subdividida em mais uma: “Contribuições pós-estruturalistas sobre comunidade disciplinar de Goodson: a noção de povo disciplinar”.

Ao longo do capítulo, dialogamos com Laclau e Mouffe (2015) que estabeleceram novo caminho para a noção de hegemonia alargando e desvinculando a noção da ideia de classe que permanecia após o desenvolvimento alcançado em Gramsci; com Lopes e Macedo (2011a), que incorporam em suas pesquisas, no campo de políticas curriculares, a noção de hegemonia, bem como a TD de Laclau e Mouffe. Seguimos as autoras ao afirmarem o currículo como “[...]”

prática de significação [...]” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 42), e que toda tentativa de fixação de sentido é sempre parcial. Base importante para a nossa problematização da política curricular brasileira atual.

Os sentidos de tradução, trazidos por Costa (2013), Lopes, Cunha e Costa (2013) também compõem este capítulo. Os autores ajudam a construir um diálogo, desconstruindo o logocentrismo por meio da irrupção da tradução. O acesso à verdade do texto não acontece, há sempre uma traição (COSTA, 2013; LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Também fazem parte deste capítulo o desenvolvimento da ideia de comunidade disciplinar em Goodson e a desconstrução dessa ideia, especialmente por Costa, que visa combater a fixidez do termo, trazendo para o entendimento da política curricular a expressão povo disciplinar, ao qual acompanhamos e fazemos uso neste trabalho.

## 2.1 Hegemonia: Construção Histórica de Gramsci a Laclau

“Hegemonia” não será o desenrolar majestoso de uma identidade, mas a resposta a uma crise (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 57).

O Dicionário de Política de Bobbio traz como primeira entrada para o verbete hegemonia o uso nas relações internacionais que parte da palavra grega *egemonia*, “[...] que significa ‘direção suprema’, usada para indicar o poder absoluto conferido aos chefes dos exércitos, chamados precisamente *egemónes*, isto é, condutores, guias [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 579, grifo dos autores). Este conceito tradicional do termo se aplica aos sistemas internacionais e às relações entre os Estados.

Pessoa (2014), ao discorrer sobre as implicações criadas à hegemonia, cita duas características decorrentes desse sentido tradicional do conceito: hegemonia não era vinculada à política; e pertencia à força do exército, por isso ligada ao Estado.

O trabalho desenvolvido por Antônio Gramsci, no século XX, mas especificamente na obra *Quadernidel del Carcere*, escrito entre 1926 e 1937 ampliou o conceito de hegemonia e a definiu a partir da luta de classes, particularmente da burguesia sobre o proletariado.

Em Gramsci, hegemonia representa um método diferente para alcançar e manter o poder. Enquanto a dominação (*dominazione*) é produzida, principalmente, a partir do aparelho coercitivo do Estado, Gramsci viu a hegemonia como um processo político no qual uma classe social consegue ser uma liderança consensual sobre outras classes sociais competidoras (PESSOA, 2014, p 152-153).

Ao demonstrar como o sentido de hegemonia transpôs de poder maior, imposto pelo exército, para a relação política, em que uma classe consegue se sobrepor politicamente a outra, Pessoa (2014) mostra a evolução do sentido de hegemonia entendido por Gramsci como uma estratégia política de constituição do Estado que permite uma classe particular unir sociedade política e sociedade civil. Ao afastar a ideia de poder absoluto da hegemonia, Gramsci liberta-a também das amarras do Estado, uma vez que o poder de dominação era operado pelo exército. Nas palavras de Pessoa (2014, p. 154, grifo nosso), “O[o]pondo a ideia de estar contida numa instituição particular, exército ou Estado, a hegemonia é agora vista como um processo que pode ser articulado em toda a sociedade”. Laclau e Mouffe (2015) também reconhecem que foi Gramsci que primeiro concebe política como articulação. No entanto, “[...] mesmo para Gramsci, o cerne último da identidade do sujeito hegemônico é constituído num ponto externo ao espaço que ele articula: a lógica da hegemonia não desenvolve todos os seus efeitos desconstrutivos no terreno teórico do marxismo clássico” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154).

Com os estudos pós-modernos<sup>10</sup>, especificamente pós-fundacionais, o sentido de hegemonia passou a sofrer questionamentos, por ser baseado na luta de classes. Classe enquanto estrutura, fixa o termo hegemonia e passa a limitá-lo. É nesse momento que o trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe é importante para o desenvolvimento conceitual da noção de hegemonia. Esse trabalho se consolida na obra *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (1985) e continua como referência para os estudos e as pesquisas sobre a realidade política e social atual de outros países e do Brasil.

Não há dúvida que, depois de Gramsci, *Hegemony and socialista strategy*, escrito por Laclau em colaboração com Chantal Mouffe (1985), foi o marco para o desenvolvimento teórico da hegemonia. Tais autores retrabalharam a noção de hegemonia, tendo em vista as condições pós-modernas e contemporâneas (PESSOA, 2014 p. 154).

Laclau buscou libertar a ideia de hegemonia de perspectivas fundacionais atribuídas ao conceito, criticando a ideia de classe com a qual era operada, “[...] de uma construção fundamentada na estrutura econômica, com Antônio Gramsci, para a decorrência de uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente [...]” (LOPES; MACEDO, 2011a,

---

<sup>10</sup> Para a pesquisa, seguimos o sentido posto por Lopes (2013, p. 15) de pós-modernismo, sendo “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX [...]. Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana, com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear”.

p. 236). A partir de Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia passa a ser não essencializada, independente de pressupostos estruturantes na relação política. Nesse sentido, Laclau e Mouffe (2015) pontuam que

[...] a queda deste último reduto do reducionismo de classe, na medida em que a unidade e homogeneidade dos sujeitos de classe tem-se dividido num conjunto de posições precariamente integradas, as quais, uma vez abandonada a tese do caráter neutro das forças produtivas, não podem ser referidas a qualquer ponto necessário de unificação futura (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154).

O enfraquecimento do fundacionalismo abre espaço para um pluralismo cultural considerado mais democrático na obra dos autores. A partir de então, as relações sociais e políticas passaram a ser vistas também de forma não fixa e não mais serem analisadas de forma dual, em que havia o explorador/classe burguesa e o explorado/classe operária, em que cada grupo representava uma “[...] unidade entre as várias posições do agente” (LACLAU, 1986, p. 41).

Os sujeitos políticos, nessa perspectiva, se multiplicaram, bem como o conhecimento do seu caráter relacional. Laclau (1986) considera o conceito “luta de classes” insuficiente para denominar os novos conflitos sociais que emergiam. O autor entende, ainda, que as diferentes posições de sujeitos estão longe de serem óbvias e permanentes; “[...] ao contrário, ela[s] constitui[em] o resultado de construções políticas complexas, baseadas na totalidade das relações sociais, e que não podem decorrer unilateralmente das relações de produção [...]” (LACLAU, 1986, p. 41, grifo nosso), nem tampouco “[...] podem ser remetidas de volta a um princípio fundante positivo e unitário [...]” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 252), como é a classe.

“A lógica da hegemonia, como uma lógica de articulação e contingência, passou a determinar a própria identidade dos sujeitos hegemônicos” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154), e como consequência marcou o ponto para análises subseqüentes desenvolvidas pelos autores (LACLAU; MOUFFE, 2015). Dessa forma tem-se a não fixidez como condição para toda identidade social que se articula em uma formação hegemônica discursiva. Essa é uma das consequências, segundo os mesmos autores (2015), de se pensar a lógica hegemônica como uma lógica de articulação e contingência.

[...] 1. A não fixidez, torna-se a condição de toda identidade social. [...] sua identidade, então, torna-se puramente relacional. E como este sistema de relações deixa de ser fixo e estável – tornando possíveis, dessa forma, as práticas hegemônicas –, o sentido de toda identidade social parece



constantemente postergado. O momento da sutura “final” nunca chega. Com isto, contudo, não apenas cai a própria categoria de necessidade, como não é mais possível dar conta da relação hegemônica em termos de pura contingência, já que o espaço que tornou inteligível a oposição necessário/contingente, se dissolveu. A ideia de que o vínculo hegemônico poderia ser teoricamente apreendido através de um mero exercício narrativo mostrou-se uma miragem (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 155, grifo dos autores).

Essa nova e singular característica atribuída à hegemonia pelos estudos de Laclau e Mouffe faz parte de uma reformulação da teoria marxista, movimento que critica essências/fundamentos para desenvolver uma abordagem baseada no discurso, sendo as noções articulação e antagonismo consideradas importantes para a compreensão de uma formação discursiva, e, conseqüentemente, para o processo hegemônico.

Para Pessoa (2014), articulação é um conceito-chave para entender a hegemonia em Laclau. Para Laclau e Mouffe (2015, p. 178) articulação é “[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória”. Pelo sentido do termo expresso, entendemos que o essencialismo presente no conceito de Gramsci cedeu lugar para a articulação; a luta de classes que fixava a identidade única, deu lugar a uma variedade de posições de sujeitos políticos. É essa variedade de sujeitos que representa demandas sociais também várias que se articulam em torno de uma busca comum formando um momento discursivo político. Esse objetivo comum, para Burity (2014), é o que une diferentes demandas em resposta a um desafio, crise ou ameaça percebida. Trata-se de um processo de universalização do particular, momento em que uma dada demanda específica assume, representativamente, um conjunto de outras demandas, também particulares, esvaziando-se na política “[...] estamos diante de uma hegemonia” (BURITY, 2014, p. 72).

Acompanhamos Pessoa (2014), quando afirma que, em uma articulação hegemônica,

[...] embora elementos sociais possam diferir em suas lutas e demandas particulares, eles unem-se e veem-se dividindo os mesmos objetivos políticos negativos com relação ao discurso dominante; desta maneira, uma fronteira política antagônica é construída. Nesse sentido, articulação é o processo que conduz a formação de uma identidade política (PESSOA, 2014 p. 155).

A relação antagônica é importante para compreender o processo de construção hegemônica; aliás, são processos que se interligam na constituição política. Laclau e Mouffe (2015, p. 202, grifo nosso) argumentam que “N[n]a medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma presença plena para mim mesmo”. O antagonismo é pensado como exterior

constitutivo, dinâmico, é a afirmação de uma diferença externa que provoca a identidade. É por meio da relação antagonica que as identidades deixam de ser fixas, binárias. Neste ponto, temos que compreender duas lógicas que são incompatíveis, mas inseparáveis na teoria proposta por Laclau e Mouffe: lógica da equivalência e lógica da diferença.

A lógica da diferença reflete a identidade particular dispersa e dinâmica no social; já a lógica da equivalência é o processo pelo qual se busca um denominador comum a todas as demandas diferenciais. Neste momento, demandas diferentes com identidades particulares se encontram por meio de uma equivalência, um espaço comum a todos da articulação e “[...] dividem uma relação antagonica comum com o discurso dominante” (PESSOA, 2014, p. 155). Laclau (2011) argumentando sobre essas ideias enfatiza que

Somente numa situação em que todos os grupos fossem diferentes em si e em que nenhum deles quisesse ser nada mais do que já é, é que a pura lógica da diferença governaria exclusivamente as relações entre os grupos. Em todos os demais cenários, a lógica da diferença seria interrompida por uma lógica da equivalência e da igualdade. Não é à toa que uma pura lógica da diferença – a noção de desenvolvimentos separados – esteja na raiz do *apartheid* (LACLAU, 2011, p. 84)

Destacamos o quanto o conceito de hegemonia ampliou e, principalmente, a liberdade que o termo ganhou a partir dos estudos de Laclau e Laclau e Mouffe. Concordamos com Pessoa (2014) ao dizer que vemos o conceito de hegemonia assumindo um alto nível de desenvolvimento teórico a partir da perspectiva articulatória.

### **2.1.1 Antagonismo, o “outro” como impossibilidade de plenitude do “eu”**

Por entender a luta política como um campo de disputas discursivas, por significação, é que empreendemos neste tópico um entendimento possível para a categoria do antagonismo. Mesmo considerando as implicações da compreensão do deslocamento na obra de Laclau, nesta pesquisa focalizamos a ideia de antagonismo a partir das discussões de Laclau e Mouffe (2015) em *Hegemonia e Estratégia socialista*.

O antagonismo envolve o processo de luta por representação do social. Conforme Laclau e Mouffe

[...] o social só existe como esforço parcial de construção da sociedade – ou seja, um sistema de diferenças objetivo e fechado –, o antagonismo, como testemunha da impossibilidade de uma sutura final, é a “experiência” do limite do social. Rigorosamente falando, os antagonismos não são *internos*, mas externos à sociedade, a impossibilidade última desta última se constituir plenamente (2015, p. 203, grifos do autor).

Logo, por meio do antagonismo é possível pensar, a partir do pensamento de Laclau e Mouffe (2015), a construção do social, como resultado de articulações em que se considera a impossibilidade do fechamento total da sociedade e a existência de um exterior constitutivo a ela, que a impede de atingir uma totalidade. É nestes termos que Laclau e Mouffe definem antagonismo como o “[...] limite de toda objetividade” [...]. Dessa forma, por meio do antagonismo tem-se o estabelecimento de um não fechamento discursivo, de uma incompletude do outro. “A presença do ‘Outro’ me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 202, grifo do autor).

Freitas (2021) considera que o antagonismo é a condição de existência da democracia, pois tendo em conta a presença do outro, o antagonismo “[...] constitui determinadas identidades a partir de articulações discursivas marcadas pela negação de sua expansão dentro de um jogo simbólico de significados e sentidos” (FREITAS, 2021, p. 12). Portanto, segundo Freitas (2021) é a partir da relação de exclusão entre formações discursivas que o antagonismo se define. Sobre a presença do “outro” Laclau e Mouffe (2015) consideram que é exatamente pela existência do “outro” que o “eu” não pode ser plenamente “eu”. A este respeito, exemplificam da seguinte maneira: “[...] é porque um camponês *não pode ser* um camponês, que existe um antagonismo com o proprietário que o expulsa de suas terras” (LACLAU; MOUFFE; 2015, p. 202, grifo do autor).

Considerando a assertiva dos autores, o “eu” não se constitui em plenitude pela relação com o “outro”, da mesma forma que o “outro” também não se constitui em uma identidade completa pela relação com o “eu”. A relação estabelecida entre “eu” e “outro” é antagônica. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015, 202) “[...] seu ser objetivo é um simbólico do meu não-ser e, desta maneira, é excedido por uma pluralidade de sentidos que impedem que ele se fixe como uma positividade plena”.

Lopes (2012) considera que em uma democracia pluralista, a aceitação do conflito e do antagonismo fazem parte do processo político. Para a autora,

O Outro contra o qual uma dada articulação hegemônica se antagoniza não pode ser visto como um inimigo a ser destruído, na medida em que ele faz parte da formação dos sujeitos que se estabelece por meio de dada articulação. O Outro é um adversário, também se insere em outras articulações, e como tal é admitido no espaço democrático, desde que sejam admitidos a diferença e o dissenso, bem como a expressão dessa diferença e desse dissenso na política (LOPES, 2012, p.709).

O antagonismo é inerente a todo processo hegemônico por se estabelecer na formação articulatória, conforme Mendonça e Rodrigues (2014, p. 52) é “[...] a condição de possibilidade da própria constituição discursiva”. Quando a equivalência é constituída por meio da incorporação de diferentes elementos, esses mesmos elementos dividirão entre si um inimigo externo, que se antagoniza a eles. Percebemos, portanto, a relação de – diríamos – mútua dependência estabelecida, sendo este exterior constitutivo a negação/exclusão e ao mesmo tempo a condição de possibilidade do campo da discursividade.

Cunha, Costa e Pereira (2016) argumentam sobre o assunto.

A exclusão não pode ser superada, eliminada, porque sem ela não há contextos ou significação. Ao mesmo tempo que a exclusão constitui o sistema, também mostra a parcialidade de uma inscrição: nenhum sentido (significação, sistema ou estrutura) pode se fechar em si, sobreviver fora de uma relação com algo. O contexto (a estrutura) compõe a interpretação apenas na relação de um dentro com um fora, como a inscrição que, ao ser bordada, desborda-se por esse exterior, por esse outro, que ela sequer pode controlar (CUNHA; COSTA; PERREIRA, 2016, p. 189).

Em investigações de contextos discursivos, utilizando-se do pensamento de Laclau, os autores Cunha, Costa e Pereira (2016) consideram a impossibilidade de envolver em uma investigação todos os contextos possíveis. Isso se deve devido aos incessantes deslocamentos na significação. “Por isso mesmo a investigação é sempre a conjectura de um contexto (ou de alguns poucos contextos) que não pode e não intenciona corresponder à totalidade, tampouco se apresenta como um programa capaz de estabilizar a significação” (CUNHA; COSTA; PERREIRA, 2016, p. 189). Esses autores afirmam que o que se tem são investigações de contextos discursivos, assim como os documentos que abordamos aqui, momentos contextuais na política de currículo com estabilizações precárias e provisórias de sentido, uma vez que a presença do antagonismo impede o fechamento discursivo ou a constituição plena de uma identidade.

É nesse sentido que Cunha, Costa e Pereira (2016), levando em consideração antagonismos e exclusões, julgam pertinente defender nas investigações curriculares “[...] o lugar do fundamento/universal como vazio, espaço-tempo de permanente negociação [...]” (2016, p. 192). Ao concordar com esse argumento, problematizamos a concepção de uma visão única de educação ou ainda de uma base comum a todos. Algo tido como certo e capaz de atender a todos de igual modo ou “[...] a ideia de que se sabe quais conhecimentos correspondem à consecução da identidade/sociedade desejada” (CUNHA; COSTA; PERREIRA, 2016, p. 192). A defesa de Cunha, Costa e Pereira (e concordamos com ela) é pelo

não fechamento, condição para a negociação, espaço da contingência e precariedade do campo discursivo.

Em diferentes oportunidades, Lopes (2012, 2019a, 2019b, 2022) e Macedo (2015, 2016, 2019) têm desenvolvido trabalhos no campo curricular a partir da Teoria do Discurso, tal como formulada por Laclau e Mouffe. Nestes trabalhos, elas têm concebido

[...] a relação entre universal e particular de forma distinta tanto de uma simples oposição quanto de uma contradição dialética. O currículo comum suposto como universal e capaz de servir a todos é por nós interpretado como um particular que se hegemoniza, cabendo investigar as demandas que se articulam para garantir tal hegemonização e os antagonismos que possibilitam tal articulação, simultaneamente confrontando o atendimento dessas mesmas demandas (LOPES; MACEDO, 2021, p. 1).

Lopes e Macedo (2021) com isso valorizam a prática das escolas desenvolvidas por diferentes atores sociais em contextos sociais distintos. Desse modo, as autoras se afastam de práticas que buscam um fundamento para o currículo, uma normatividade curricular e operam com a TD (levando em consideração a noção de antagonismo) investigando o “[...] que está possibilitando e sustentando as significações curriculares” [...] com as quais as autoras operam “[...] e que produzem subjetivações/objetivações (fazem ser ou *ser* identificado como *sendo* ou constituem objetos/identidades/diferenças) de uma determinada maneira” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 2, grifo das autoras).

Em nossa pesquisa, focalizamos os novos e multiletramentos como sendo uma hegemonia para o componente curricular LP na BNCC e DRC/MT. Isto posto, problematizamos dada concepção de educação para LP veiculada nesses documentos e que, considerando o exposto aqui sobre antagonismo, é marcada pela “falta”. Falta que em dado momento no texto da Base, interpretamos como demonstrada da seguinte maneira:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 467-468).

Consideramos que, no componente curricular LP, a cadeia de equivalência, que se forma na hegemonização dos novos e multiletramentos em resposta a esta demanda por formação, citada acima, reúne elementos como: protagonismo juvenil; cultura digital – presença tecnológica e digital cada vez mais notável nos gêneros discursivos; cultura juvenil – atrativo que determinados gêneros possuem com a juventude e o impacto que a tecnologia digital e o

uso dela têm na sociedade de forma geral. Esses elementos, relacionados entre si, podem ser considerados, no momento, capazes de significar o ensino de LP e se antagonizam a uma educação distante da realidade do jovem, que é cheia de disciplinas, que não é tecnológica e que trabalha, em sua maioria, com gêneros discursivos tradicionais.

De forma ampla, consideramos que a tentativa de a BNCC controlar a educação brasileira por meio do que é comum a todos os estudantes é contrária ao que estamos expondo aqui. Ao prever o que será ensinado e como será ensinado, por meio do estabelecimento de conhecimentos essenciais, a Base intenta controlar racionalmente o ensino-aprendizagem,

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifos do autor).

Com isso, visa uma identidade fixa de aluno, de professor, de trabalhador para a sociedade contemporânea. Com os pressupostos pós-estruturalistas que trabalhamos aqui, defendemos que a concepção de identificações fixas, pré-concebidas não são sustentáveis, uma vez que, como vimos, o antagonismo constitui a formação da identidade em relação com o “outro” e esta relação a impede de ser totalmente plena, fixa, determinada. Portanto, mesmo que a BNCC busque um apagamento do caráter antagônico dos discursos das políticas curriculares, ele sempre será dinâmico, pois, conforme Laclau e Mouffe (2015) para que haja hegemonia é necessária práticas articulatórias que se dão em meio a contextos de equivalências e antagonismos.

## **2.2 Currículo e Política Curricular Brasileira**

[...] currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 42).

O vocábulo currículo, conforme apresentado por Lopes e Macedo (2011a), foi inicialmente usado pela Universidade de Glasgow, em 1633. O termo fazia referência ao curso completo cumprido pelos estudantes para obtenção do diploma. Desde esse uso, verifica-se que currículo mantém uma “[...] característica presente em um dos mais consolidados sentidos de

currículo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 20), que é o de organização do estudo de determinado grupo, curso ou componente curricular.

As autoras ainda ponderam que, “cada definição” dada para currículo tem em comum com as demais o fato de se referir à organização escolar. Nesse movimento, cada “nova definição” nega aspectos de um conceito anterior ou reconfigura-o em um processo de se afirmar enquanto nova tendência (LOPES; MACEDO, 2011a). Currículo ganha novo significado conforme a finalidade que se tem de educação e em qual contexto social ela é produzida; as diferentes teorias educacionais são exemplos de concepções do que vem a significar currículo.

Independentemente da teoria adotada, é importante conhecer como o conhecimento foi significado ao longo da história do currículo. Lopes e Macedo (2011a) destacam quatro abordagens que, apesar de não esgotarem o tema, são importantes para o entendimento do assunto e dialogam, em certa medida, com o sentido dado a perguntas tradicionais sobre o conhecimento e sobre currículo: “[...] qual conhecimento deve ser ensinado na escola? Qual conhecimento deve ser incluído no currículo e, por conseguinte, qual deve ser excluído?” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 70). São elas: vertente acadêmica; instrumental; progressivista e crítica. As autoras destacam que há “[...] traços de todas essas perspectivas nas diferentes significações de currículo que disputam espaço no contexto educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, 2011a, p. 71).

A perspectiva acadêmica é defensora de regras e métodos de validação de saberes para determinar o que é considerado conhecimento, para isso, os critérios devem ser neutros e “[...] desvinculados das relações sociais de produção dos saberes [...]” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 72). O conhecimento considerado a ser ensinado na escola, conforme essa vertente, é aquele vindo das disciplinas acadêmicas que valorizam os princípios do cânone<sup>11</sup>. Sobre essa perspectiva, Lopes e Macedo (2011a) ainda discutem que Paul Hirst, Richard Peters, Jerome Bruner e Joseph Schwab são autores que, mesmo sob prismas diferenciados, defendem a vinculação do conhecimento escolar às disciplinas acadêmicas.

A perspectiva instrumental se liga à acadêmica no entendimento de vincular o conhecimento às regras e métodos da academia; no entanto se distancia dela ao referenciar o conhecimento à razão instrumental. Nesse sentido, o estudante deve adquirir conhecimento para ser útil à sociedade. Os principais representantes dessa perspectiva no âmbito do currículo são, conforme Lopes e Macedo (2011a), Bobbitt e Tyler. A racionalidade de Tyler, que vinculou

---

<sup>11</sup> Cânone: “[...] um corpo de conhecimentos selecionados para garantir a transmissão, às gerações mais novas, da lógica do conhecimento produzido pela humanidade [...]” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 72).

abordagens técnicas com o pensamento progressivista, predominou aqui no Brasil por mais de 20 anos “[...] quase sem contestação [...]”, como afirmam Lopes e Macedo (2011a, p. 25).

Entretanto, as mesmas autoras afirmam que “T[t]endências curriculares atuais, como a do currículo por competência ou de construção dos currículos visando ao atendimento do que são considerados interesses do mundo globalizado, tendem a se manter na mesma perspectiva instrumental de conhecimento [...]” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 74, grifo nosso). Com essa afirmação, as autoras esclarecem que permanecem presentes nos documentos curriculares atuais características da razão instrumental que se hibridizam à nova realidade, como o foco em avaliação e eficiência que perpassa toda a estrutura da BNCC em competências a serem desenvolvidas ao longo dos três níveis da EB, com uma indicação clara do que os estudantes devem “saber”, mas, principalmente, do que eles devem “saber fazer”, significados como direitos de aprendizagens dos estudantes (BRASIL, 2018).

A perspectiva progressivista, conforme as mesmas autoras, tem em John Dewey seu principal representante. No Brasil, suas ideias foram amplamente difundidas por Anísio Teixeira. A vertente progressivista se aproxima tanto da vertente acadêmica, “[...] na manutenção da referência aos saberes disciplinares acadêmicos” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 75), quanto da vertente instrumental de Tyler, ao considerar que o conhecimento deve vir dos interesses dos estudantes e da contemporaneidade. Entretanto, se afasta igualmente da razão instrumental de Tyler. Para Dewey, a experiência de vida do aluno considerada pela escola deve ser superior a qualquer vinculação a objetivos sociais.

Já a perspectiva crítica é, segundo Lopes e Macedo (2011a), uma denominação geral para representar um conjunto de autores que tratam do conhecimento escolar considerando “[...] as relações entre os saberes legitimados e não legitimados no currículo” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 77). As principais bases teóricas discutidas pelas autoras são as trazidas por: Michael Young, com a Nova Sociologia da Educação; Michael Apple, com a relação entre conhecimento e poder; Paulo Freire, com a pedagogia popular; Libâneo, com a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Há diferentes contrastes entre uma tendência e outra, todavia Lopes e Macedo (2011a, p. 90) mostram o debate comum entre, “[...] por um lado os saberes dos alunos, os saberes populares, o conhecimento comum e os saberes não legitimados e, por outro lado, o conhecimento acadêmico, o conhecimento científico, os conhecimentos sistematizados e os saberes legitimados”.

Todas as considerações apresentadas são importantes para situar a concepção teórica de conhecimento no campo curricular ao longo do tempo e levam-nos a perceber que essa discussão disputa por representar dada visão de mundo, de ser humano e de educação, variável



conforme a ideia de organização e de necessidade que cada momento histórico tem para a sociedade. Cada perspectiva citada apresenta diferentes problemas que Lopes e Macedo (2011a) sintetizam em três considerações: a primeira diz respeito à categorização dos saberes, a segunda é referente ao fato de acreditar que possa haver a escolha “de um único projeto para o currículo” e que essa escolha possa estar vinculada também a uma categoria única de saberes, e a terceira é decorrente da classificação entre os saberes, pois “[...] pressupõe posições fixas na luta política [...]” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 92).

A defesa das autoras é que “[...] saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todo o sempre” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 92). Conhecimento e currículo são construções que dependem de lutas sociais. São produtos da cultura e dependentes das relações de poder estabelecidas, não havendo, portanto, posições fixas. Vale lembrar a premissa de Lopes e Macedo (2011a) ao iniciar a discussão sobre currículo: “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’, apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES, MACEDO, 2011a, p. 19). Nesse sentido, currículo não tem um centro sobre o qual apontamos para um significado único, ele passa a ser pensado, em uma abordagem pós-estruturalista, como produção contínua de sentidos, de forma não essencializada e que seja produzido contextualmente, sempre sob (re)significações contínuas do quê, como e para que aprender.

Foram os textos e as traduções de Tomaz Tadeu da Silva que marcaram os primeiros investimentos, no Brasil, nos estudos curriculares pós-estruturalistas, praticamente inexistentes até o início deste século, (LOPES; MACEDO, 2011a). Para entender o currículo a partir de abordagem pós-estrutural, faz-se relevante compreender a representação, via linguagem, na constituição do social. Apesar de partilharem o mesmo entendimento de que “[...] ao invés de representar o mundo, a linguagem o constrói” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 38), o pós-estruturalismo se distancia do estruturalismo ao abandonar a noção de estrutura. As mesmas autoras afirmam que:

Com a crítica à estrutura, o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante. Não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40).

A importância maior dada à linguagem veio com o movimento chamado “virada linguística”, em que a linguagem deixa de representar a coisa nomeada para representar, simbolicamente, sentidos diferentes em situações diferenciadas. A Filosofia de Wittgenstein<sup>12</sup>, lembrada como marco do movimento, dá uma importante contribuição aos estudos da linguagem buscando entender como ela funciona. O autor, em sua segunda fase, defende que:

A linguagem funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens que são verdadeiramente formas de vida. Em outros termos, poder-se-ia dizer que o correntemente chamado linguagem é, na verdade, um conjunto de “jogos de linguagem”, entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se, ou descrever (WITTGENSTEIN, 1996, p. 15).

O que Wittgenstein chama de jogo de linguagem, Laclau e Mouffe (2015) chamam de discurso. A TD laclauiana e mouffeana, juntamente à reformulação conceitual de hegemonia, tem facultado o entendimento da política como momentos que constituem uma formação discursiva, articulados hegemonicamente e sempre de forma indecível e contingente.

Lopes e Macedo têm utilizado a teoria de Laclau e Mouffe na construção de sentidos para o termo currículo, bem como ampliado as discussões políticas na área. Ao teorizarem sobre a política curricular destacam que no Brasil e no exterior os trabalhos eram “[...] mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 234). Este enfoque é entendido mais como um direcionamento para a prática, tanto direcionando ações de implementação como de correção, de como a política deveria ser para melhorar.

Apenas mais recentemente, o pensamento político começa a se envolver na luta hegemônica por negociação e contestação, abarcando toda uma articulação discursiva. No entanto, segundo Lopes e Macedo (2011a), a política não se afastou totalmente das ciências sociais influenciadas pelo marxismo. Aos poucos, com a influência dos estudos pós-estruturais, ela gradativamente se hibridizou. Nas palavras de Laclau (2011, p. 105), hibridização “[...] pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades.

---

<sup>12</sup> Ludwig Joseph Johann Wittgenstein, filósofo austríaco, é considerado um dos principais autores da virada linguística. Sua obra é dividida em duas fases: A primeira, pertence ao *Tractatus Logico-Philosophicus* e a segunda, às Investigações Filosóficas. Enquanto na primeira fase, o autor se dedica a explicar como a linguagem pode representar o mundo, na segunda, nega a investigação anterior, acreditando não haver essência a ser descoberta. A segunda, Wittgenstein defende que a linguagem não é homogênea. (Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/sep-ludwig-wittgenstein-ea/>. Acesso em: 18 abr. 2022)

Somente uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar a hibridização como uma perda”.

A forma como a política se estrutura, com suas regras e agendas a serem postas e priorizadas, é definida pelo discurso. Acompanhamos Lopes e Macedo (2011a, p. 252, grifo nosso), ao dizerem que “Q[qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação”.

Não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes. Toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é sempre apenas uma parte limitada da possibilidade de significação (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 253).

Uma contribuição importante dos estudos de Lopes e Macedo foi demonstrar que o currículo é produção de sentidos. Para elas:

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41).

Se currículo é produção de sentidos, não podemos mais diferenciar currículo escrito do falado ou ainda do oculto, porque currículo abrange e articula todos esses elementos e é produzido por discursos, sempre parciais e contingentes. A postura pós-estrutural nos impele a perguntar como os diferentes discursos das tradições curriculares são hegemonzados e a vê-los como algo em contínua desconstrução (LOPES; MACEDO, 2011a).

Partilhamos do entendimento de Santos e Santos (2021), ao exporem que

A análise política, a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau (2011, 2013, 2015), inscreve-se nas discussões pós-estruturais e pós-fundacionais, que consideram a linguagem como construtiva da realidade. Essa compreensão rompe com o essencialismo e o determinismo, mobilizando o campo das políticas educacionais como um espaço aberto de lutas por sentidos como democracia e justiça social via justiça curricular (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 362).

Santos e Santos (2021), ao diferenciarem outras análises discursivas da teoria do discurso em Laclau, expõem que a teoria laclauniana trata “[...] a dinâmica discursiva a partir da impossibilidade do social e de sua conseqüente necessidade” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 362). Sendo impossível determinar um ponto de chegada como certo, ou único, devido às possibilidades de formações articulatórias e de negociação constantes como condição à democracia.

A partir do exposto, podemos entender o currículo e a teoria curricular como participantes da luta política por significação. A sua busca é por significar propriamente currículo, mas também sociedade e transformação social. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe teve e tem grande influência nas pesquisas pós-estruturais e pós-fundacionais que fazem abordagens discursivas da política curricular.

### 2.2.1 Tradução na investigação de políticas de currículo

A tradução impõe limites intransponíveis, que impossibilitam ao tradutor/agente/sujeito a manutenção e reprodução de uma suposta intenção “original” do texto (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 401).

O termo tradução nos remete, no senso comum, à ideia de dizer a mesma coisa, com outras palavras ou ainda de poder ter acesso ao dito, até então desconhecido, por meio de uma linguagem acessível. Dizendo de outra forma, entender a tradução como repetição do mesmo, como cópia. Sentido bem diferente ao que vamos propor aqui a partir da leitura de Costa (2013) e Lopes, Cunha e Costa (2013), que incorporaram ao campo do currículo no Brasil a noção Tradução dos registros pós-estruturais de Derrida e da incorporação feita pela TD de Laclau, assim como já anunciado na seção Estratégia de Pesquisa.

Investigar política de currículo, fazendo uso da noção de tradução derridiana, envolve considerar a provisoriedade do contexto. Conforme ponderam Lopes, Cunha e Costa (2013), consiste em participar, partilhar de um jogo de linguagem em que a política/sujeito em questão nunca será aquilo que se pretendeu que fosse, uma vez que “[...] os significantes que estruturam uma política curricular, por não conterem qualquer essência, movem-se sempre como horizonte e sempre escapam à possibilidade de alcance” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 398). Isso é possível a partir da desconstrução do signo linguístico de Saussure e do questionamento da centralidade da fala<sup>13</sup> em detrimento da escrita, então considerada mera representação desta.

---

<sup>13</sup> Sobre o assunto, ler: DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Ianini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

Pode-se dizer que, ao empreender uma tradução do discurso da política de currículo, essa leitura/tradução representará sempre uma impossibilidade de sentido pleno. A questão é em relação a não haver significado considerado transcendental, ao fato de que todo significante remete a outro significante, podendo significar que todo discurso/texto/palavra estará sempre no lugar de outro em um movimento constante de deslocamento e diferimento. O discurso, então, escapa a uma entrega original, e reclama por uma interpretação/leitura/apropriação do outro que é sempre uma indecidibilidade.

Dessa forma, o modelo de política curricular comum capaz de servir a todos os estudantes brasileiros (BNCC) é considerado por nós, a partir do que expõem Lopes, Cunha e Costa (2013) e Laclau e Mouffe (2015), como um discurso particular que se hegemonizou, mas que se coloca como impossível de efetivação. Neste sentido, a noção de tradução passa a desestabilizar hegemonias constituídas, procurando entender discursos sem fundamentos, sem sedimentações que ligam os significantes a dados significados. Com a tradução derridiana, passamos a conceber que o discurso não tem um freio capaz de representar uma significação original, e a noção de tradução nos ajuda a compreender as flutuações de sentido que as políticas de currículo desenvolvem em diferentes âmbitos.

Nesta direção, ponderamos que a política curricular, enquanto discurso, é mobilizada por processos de tradução que continuamente se constituem por repetição e mudança. Por meio destes processos, entendemos a política como provisória, são discursos em que “N[ão] há como repetir a sintaxe ou o contexto do texto de partida. Toda reiteração é sujeita à suplementação, aos jogos de linguagem atinentes ao diferir” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1028, grifo nosso).

Consideramos a tradução como um operador teórico e estratégico, que leva em consideração as possibilidades de agência, ou seja, de movimento, de flutuação de sentido do discurso político na inserção contextual. Isso é potente para nossa pesquisa, pois considera a capacidade de ação do sujeito, ratificando inclusive o movimento de construção local de currículo em detrimento de uma base comum. O processo de pôr em prática a BNCC e o DRC/MT será sempre atravessado por diferenças e vazamentos de sentidos.

### **2.2.2 Considerações sobre o cenário curricular brasileiro atual**

O documento BNCC cita como seu marco inicial o Artigo 210 da Constituição Federal (CF), de 1988, seguido do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), de 1996<sup>14</sup>. Posteriormente, o documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em março de 2010, cita a pretensa necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular para a EB. Trazendo esses documentos a BNCC busca mostrar que a ideia em prol de uma base é algo pensado e esperado pela tradição curricular. Do ano de 2010 a 2013, diferentes resoluções e portarias sobre todos os níveis da EB foram publicadas, e em abril de 2013 foi criado o Movimento pela Base Nacional Comum<sup>15</sup>. A partir da criação do Movimento pela Base, outras articulações políticas foram criadas até a homologação da BNCC do EF, em dezembro de 2017, primeira e posteriormente do EM, em dezembro de 2018. O documento nacional foi seguido pela criação ou reformulação dos documentos curriculares estaduais.

O currículo brasileiro e estadual mudou de forma considerável, com a BNCC e o DRC do estado de Mato Grosso, respectivamente. Os efeitos dessas políticas são imprevistos; não é possível antecipar como todas as escolas dos mais diferentes municípios e estados serão impactados com esses discursos políticos curriculares. O EF e o EM foram organizados por áreas do conhecimento que, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), devem favorecer a comunicação entre os componentes curriculares. Foi incluído no EF o componente Língua Inglesa desde os Anos Iniciais, como disciplina estrangeira obrigatória. Já o EM foi organizado em formação geral básica com 1800 horas e itinerário formativo com 1.200 horas.

A formação geral básica deve “[...] garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 476)”. A parte flexível é composta por cinco (5) itinerários formativos, previstos na Base: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. O estudante após concluir a formação básica “escolherá” o itinerário conforme o seu interesse ou a opção oferecida em seu município ou região escolar.

---

<sup>14</sup> Para conhecer toda a linha do tempo dos documentos curriculares referentes à BNCC, acessar o *site* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> e buscar por histórico.

<sup>15</sup> O Movimento está definido como “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica a apoiar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” e tem como missão “Trabalhar em parceria para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros”. No momento atual o Conselho de Mantenedores é formado por: Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho; conta com apoio institucional de Abave, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Todos Pela Educação, Uncme e Undime. (Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 27 abr. 2022).

A estrutura do currículo proposta na Base para os anos finais da EB, por formação geral, que se pretende comum a todos os estudantes brasileiros, e itinerários formativos<sup>16</sup> – a serem escolhidos pelo estudante conforme “sua aptidão”<sup>17</sup> – confirmam a organização por áreas do conhecimento, não fazem referência direta a todos os componentes curriculares que compunham o currículo do EM (BRASIL, 2018). Essa estrutura pode representar, portanto, que os currículos estaduais e as escolas devem incluir em seus currículos o ensino de competências e habilidades das disciplinas do modelo anterior<sup>18</sup>, porém considerando que os conteúdos que antes eram específicos dessas disciplinas agora possam ser inseridos de forma transversal na área de conhecimento. Conforme o documento:

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Está explícito no texto da BNCC que a quantidade de disciplinas curriculares praticadas no País no EM é um dos fatores que impedem a garantia do direito à educação. Nesse sentido, a organização curricular por disciplinas tende a ser compreendida como obstáculo ao direito à educação. O documento propõe romper com o que ele considera excesso de componentes curriculares (BRASIL, 2018), ou ainda “[...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento [...]” (BRASIL, 2018, p. 15), como parte do processo do que é suposto pela Base que melhorará a educação do País. Sobre a forma como as disciplinas são questionadas, especialmente no EM, Lopes (2019a) entende que:

---

<sup>16</sup> A BNCC utiliza o termo “itinerários formativos” conforme o sentido posto na Lei nº 13.415/17, em que “[...] a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também a itinerários da formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

<sup>17</sup> A “escolha” do estudante estará condicionada à oferta do itinerário pela rede e pela escola, o que dificilmente representará uma oferta de possibilidades para o aluno. Lopes (2019a, p. 67), ao criticar os itinerários formativos, argumenta que “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente”.

<sup>18</sup> As disciplinas do modelo anterior são: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia, Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Inglês e/ou Espanhol.

As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no Ensino Médio. As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar. As disciplinas do Ensino Médio são então subsumidas à organização por áreas (que remete às Diretrizes Curriculares de 1998, com algumas mudanças) e aos itinerários formativos (LOPES, 2019a, p. 62).

Os componentes curriculares que permaneceram no EM e serão ministrados, a partir do ano de 2022, são Língua Portuguesa e Matemática; os demais foram inseridos em áreas do conhecimento que são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou aparecem como conteúdo da área e poderão ser ofertados nos itinerários formativos. Os itinerários terão a oferta subordinada às condições da rede e/ou da instituição de ensino e pretendem ser uma parte flexível do currículo, vinculam-se à ideia de inovação curricular e ao protagonismo juvenil. Com isso, marcamos que a organização disciplinar no Brasil com a Base sofre uma inversão na organização entre os níveis de ensino. O EM ganha uma organização integrada, enquanto o EF que, conforme Lopes (2019a, p. 62), “[...] em sua história esteve mais associado às atividades integradas que aos poucos foram sendo disciplinarizadas, tem uma proposta de organização que menciona componentes curriculares obrigatórios associados às usuais disciplinas escolares desse nível de ensino”.

Essa nova organização implica em mudanças, inclusive na divisão do trabalho do professor. Como sustenta Goodson (1997), as disciplinas escolares são responsáveis, dentre outras coisas, pelos critérios de organização e divisão do trabalho; esses mecanismos sustentam, conforme o autor, as comunidades disciplinares. Um grupo de professores, de diferentes comunidades disciplinares, se mobilizou na luta política estadual pelo direito à garantia de que todas as disciplinas tenham pelo menos duas aulas semanais. O movimento leva o nome de “No Mínimo Duas Aulas” e, no momento<sup>19</sup>, luta pela aprovação do Projeto de Lei 526/2022, que pretende a regulamentação da oferta de duas aulas semanais, no mínimo, para todas as disciplinas, seja no EF ou no EM. Pereira (2022)<sup>20</sup>, líder do movimento entende que

---

<sup>19</sup> A última atualização no texto das informações referentes ao movimento e ao Projeto de Lei foi em 26 de agosto de 2022.

<sup>20</sup> Alysson Cipriano Pereira é Mestrando em Sociologia (PPGEdu/UFMT), docente da SEDUC-MT na cidade de Rondonópolis e um dos coordenadores da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, da Unidade Regional de Mato Grosso (ABECS/UR-MT).



[...] todas as “antigas” disciplinas são igualmente importantes e que devem ser oportunizadas à comunidade mato-grossense com qualidade e equidade. Apoiamos o Projeto de Lei 552/2021 [526/2021], que visa regulamentar a oferta de, no mínimo, 2 aulas semanais de todas as disciplinas, seja no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Ensinar é importante. Para ensinar, o tempo é importante. Para convivência de professores(as) e estudantes, esta luta tem que ser de todos nós (PEREIRA, 2022, p. 2, grifo nosso).

Estamos com essa exposição, dizendo que as disciplinas não são construções estáveis, não podemos falar hoje de uma disciplina já consolidada e que não sofra alterações ou passe por lutas, seja internamente, entre os próprios integrantes do que Goodson (1997) conceitua de comunidade disciplinar (CD), ou até mesmo entre diferentes comunidades disciplinares. Também, corroborando com Lopes e Macedo (2011a), que trazem Goodson e Popkewitz para defenderem “[...] que as disciplinas são construções sociais que atendem a determinadas finalidades da educação e, por isso, reúnem sujeitos em determinados territórios, sustentam e são sustentadas por relações de poder que produzem saberes” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 121). Por constituírem política curricular, utilizamos Laclau (2011) para dizer que as disciplinas são construções discursivas que envolvem diferentes articulações e, como tal, são contingentes e sustentadas continuamente por lutas hegemônicas.

Essa disputa política regional é compreensível, uma vez que é controversa a forma como houve a participação dos professores escolares, que compõem as comunidades disciplinares, na elaboração da BNCC. Em nota<sup>21</sup>, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) criticou o processo de construção da BNCC, que privilegiou especialistas em detrimento do diálogo com as comunidades escolares. Em defesa ao processo democrático, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) afirma, em documento<sup>22</sup> encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), produzido em contexto das audiências públicas sobre a BNCC/2017, que:

[...] é preciso falar da história da luta democrática, mobilizada pelos profissionais da educação pela participação nas discussões acerca das propostas de formação de professores no contexto da redemocratização no Brasil na década de 1980, que se desdobrou na criação na ANFOPE. E, se é para rememorar, não esqueçamos que o que defendíamos era que a base comum nacional – e a ordem das palavras importa aqui – era a docência, dando protagonismo aos professores, o que é negado nessa Base (ABDC, 2017).

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>. Acesso em: 17 jan. 2022.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>. Acesso em: 17 jan. 2022.

Conforme o *site* do MEC<sup>23</sup>, página da base nacional comum, a participação desses profissionais deu-se por meio de consulta pública e também pela realização de seminários organizados pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) em todas as unidades da federação, que foram posteriormente sistematizados e apresentados em forma de relatório.

No que concerne ao âmbito estadual, destacamos o estudo desenvolvido por Santos e Santos (2021), em que as autoras argumentam ter havido uma mobilização em torno do modelo de participação instituído pelo MEC. Enfatizam também que a participação ocorreu conforme o modelo disponibilizado. Sugerem que talvez o modelo de participação tenha que ser questionado, bem como as formas de acesso das reformas curriculares (tempo e texto para consulta pública, formas de divulgação e validação das demandas dos professores).

Nessa perspectiva, identificamos que o processo de ressignificação realizado em 2018, com maior autonomia no Estado de Mato Grosso, não se repetiu em 2019, quando as regras do jogo discursivo foram tardiamente postas em pauta, quase todas por meio de um guia de implementação. Embora muitos tenham sido antagonistas ao processo articulatório, em torno da ressignificação em um documento de referência para o Estado, em 2019, foi como se tudo já tivesse sido feito, uma vez que o documento estava pronto, aprovado e disponibilizado aos profissionais (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 369).

Sob a perspectiva de Goodson (1997), a CD atua no processo de mudança curricular; logo, podemos compreender que também está articulada à construção e alteração de documentos como a BNCC e o DRC-MT, mas essa participação não se esgotou com a homologação deles. A disputa por sentidos é contínua e outros integrantes desse grupo profissional continuam nesse processo de se fazer ouvir, parte ratificando os documentos, parte retificando e outra parte contestando a sua existência. Concordando com Goodson (1997), entendemos que CD não corresponde a um grupo de professores com pensamentos e ações harmônicos.

Costa e Lopes (2016) citam o autor para conceituar o termo e ressaltam exatamente o caráter heterogêneo e dinâmico dos integrantes de uma comunidade. Para eles, a construção do grupo dar-se-á

[...] a partir da relação de subgrupos internos, facções profissionais com perspectivas diferenciadas. Ressalta, também, que no âmbito de uma comunidade disciplinar, por seus grupos internos possuírem diferentes concepções, existem disputas e divergências pelas quais se firmam acordos e negociações. Para Goodson (1993, 1997), a comunidade disciplinar opera, entre outras possibilidades, na tentativa de manter a estabilidade curricular da

---

<sup>23</sup> Para mais informações, acessar o *site*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

disciplina e, simultaneamente, promovê-la no mercado do conhecimento (COSTA; LOPES, 2016, p. 1018).

O momento de reestruturação curricular deixa claro as divergências e disputas que ocorrem na CD; no entanto Costa e Lopes (2016, p. 1018) reforçam a importância da comunidade em marcar a “[...] identificação profissional com o mecanismo simbólico disciplinar”.

Goodson busca questionar, em sua análise, a ideia de uma disciplina construída como algo sólido para isso faz uso do modelo de investigação desenvolvido por David Layton. Reconhecemos o trabalho de diferentes pesquisadores, importantes na área de currículo, que fazem uso da teoria de Goodson sobre CD, como importante contribuição para a reflexão nos estudos curriculares atualmente. Nos subtítulos, a seguir, voltaremos nosso olhar para o conceito de CD em Goodson e como a sua teoria tem sido usada na análise de políticas de currículo. Traremos a interpretação de CD a partir da leitura pós-estrutural, com referência na TD de Laclau e Mouffe, desenvolvida por Costa (2013), Costa e Lopes (2016), Abreu (2010), Busnardo (2010).

### **2.3 A Comunidade Disciplinar em Goodson e a Contribuição de sua Teoria na Análise de Políticas de Currículo**

Ivor Goodson, em sua trajetória enquanto pesquisador, fornece uma grande contribuição aos estudos de pesquisa em educação, dentre os quais currículo e disciplinas curriculares. O autor nasceu em 1943 em Berkshire – Inglaterra, é autor de vários livros que abordam aspectos histórico-sociais do currículo. Suas obras são publicadas não só na Inglaterra, mas em diversos países, como Japão, China, Suécia, Noruega, Finlândia, Brasil, Paraguai, Argentina, Irlanda, Portugal, Espanha e traduzidas também em diferentes países, incluindo o Brasil<sup>24</sup>. Concentraremos nossa atenção na concepção de CD, considerando-a no contexto da obra do autor. O estudo desenvolvido por Goodson tem sido referência para vários curriculistas brasileiros, que têm se utilizado das pesquisas do autor para ampliar suas análises e influenciar o estudo de outros pesquisadores sobre política, teoria e história curricular, e de como os grupos de profissionais de dada disciplina se organizam e produzem política em torno do significante disciplina.

---

<sup>24</sup> Para conhecer mais sobre a biografia de Ivor Goodson e suas obras, acesse: <https://www.ivorgoodson.com/about>.

Goodson (1997) compreende por CD o grupo de profissionais que se liga à disciplina escolar, acadêmica ou científica, compreendendo desde os professores que atuam nas escolas, aos acadêmicos e cientistas que interagem no campo de determinada disciplina. Funciona como uma rede que estuda, estrutura, participa e produz política em prol da disciplina; que pode partilhar interesses e conhecimentos. No entanto, os membros dessa comunidade não representam um grupo fechado. Muitas vezes têm interesses particulares que divergem dentro da comunidade e se articulam buscando hegemonizar dado interesse em detrimento dos demais. Esse grupo é composto por professores da disciplina, mas também reúne outros sujeitos que se envolvem em torno da disciplina específica, são eles: especialistas, pesquisadores, produtores de livros, dentre outros, que formam, na interpretação de Costa e Lopes sobre Goodson, uma comunidade profissional (COSTA; LOPES, 2016).

Foi por meio da investigação sobre a história social das disciplinas escolares que Goodson chegou ao conceito de comunidades disciplinares, visto que, para ele, “[...] as disciplinas escolares são construídas social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 43). Exatamente por conta das referidas “missões individuais” é que a construção da disciplina escolar e, conseqüentemente, da CD é sempre uma disputa por hegemonia. Em assim sendo, ocorre em diferentes âmbitos que não comungam de um pensamento único, envolvem disputas, relações de poder, interesses científico, acadêmico, político e profissional que ora convergem por meio de negociações e promoção de alianças, ora divergem pelo controle do poder. Em outras palavras, podemos traduzir Goodson e dizer que profissionais de dada disciplina valem-se da subjetividade disciplinar na produção de política para lutarem por benefícios profissionais.

Goodson (1997) se reporta a Esland e Dale (1973) para especificar a participação dos professores na CD.

Os professores, como porta-vozes das comunidades disciplinares, estão envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. A comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos “inoportunos” ou “ilegítimos”, e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às actividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar “declarações oficiais” – por exemplo, directores de revistas, presidentes, responsáveis pedagógicos e inspectores. Eles são importantes como “outros significantes” que providenciam modelos para os membros mais novos ou indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos (ESLAND; DALE, 1973, p. 70-71 *apud* GOODSON, 1997, p. 22).

O olhar se volta ao professor, à medida que ao estudar o desenvolvimento da disciplina escolar na Inglaterra e no País de Gales, Foster Watson, que segundo Goodson é pioneiro nesta área, diz que há “[...] um interesse especial pelo lugar em função das disciplinas modernas nas escolas secundárias” (WATSON, 1909, p. 7 *apud* GOODSON, 1997, p. 21). Há um interesse em mostrar as forças sociais que se articularam para introduzir as disciplinas no currículo escolar e mantê-las estáveis. Sobre esse aspecto, convém mencionar que Goodson (1990), debruçado sob o sistema educacional britânico, buscou explicações, atuais para a época, sobre o aparecimento da matéria escolar. Cita explicações sociológicas e filosóficas como capazes de responder a esse questionamento. As explicações sociológicas passam por Musgrove, Bernstein e Young. A recomendação de Musgrove (1968 *apud* GOODSON, 1990) é que os pesquisadores deveriam:

Examinar as matérias, tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade... inclusive a inovação que aparenta ser essencialmente intelectual na essência pode ser examinada de forma útil como o resultado da interação social (MUSGROVE, 1968 *apud* GOODSON, 1990, p. 230).

Goodson (1990, p. 230) traz uma citação de um artigo de Bernstein, contido no livro *Knowledge and Control*, que é organizado por Young em 1971, ao qual contribuiu argumentando que “[...] a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a distribuição do poder quanto os princípios de controle social”. Para Goodson (1990), a contribuição de Young vai ao encontro desse pensamento ao dizer que “[...] a consideração das suposições que subjazem à seleção e à organização do conhecimento por aqueles que estão em posição de poder pode ser uma perspectiva frutífera para se levantar questões sociológicas sobre os currículos” (YOUNG, 1971, p. 31 *apud* GOODSON, 1990, p. 231).

Os excertos trazidos como explicação sociológica fundamentam a pesquisa de Goodson sobre a construção sócio-histórica do currículo, de como, para ele, esse processo dá-se pela disputa de poder, domínio, controle e hierarquização da/s/entre matérias escolares. Goodson (1990) expõe o processo de controle que determinados integrantes das disciplinas ou grupos, considerados dominantes, exercem em outros, considerados subordinados. Os professores escolares seriam hierarquicamente inferiores aos professores e especialistas acadêmicos. Dessa

forma, a universidade passaria a ser um agente legitimador de currículo. Uma vez disciplina acadêmica, a disciplina escolar adquiriria *status* e reconhecimento.

Quanto à explicação filosófica, esta se opõe à sociológica. Goodson (1990) interpreta os estudos de Hirst, Peters e Phenix para dizer que:

A visão subsequente das matérias escolares como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos especialistas e atuando com iniciadores nas tradições é geralmente aceita tanto por educadores quanto por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia (GOODSON, 1990, p. 234)

Dessa forma, Goodson critica a visão filosófica por defender a disciplina acadêmica como matriz da escolar, sendo essa, portanto, nesta visão, sempre subordinada e dependente.

O autor britânico faz uso do modelo de Layton, pois acredita que o modelo supera o processo a-histórico de análise filosófica e vai “[...] em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas” (GOODSON, 1990, p. 236). Conforme o modelo de David Layton, apresentado por Goodson (1990), as disciplinas percorrem três estágios de desenvolvimento evolutivo: no primeiro estágio, a matéria visa ser atrativa aos estudantes, os professores não são especialistas e a disciplina busca a permanência no currículo escolar pelos fatores pertinência e de utilidade social. Nesse primeiro momento, a relevância dos conhecimentos que a disciplina poderá oportunizar aos estudantes é considerada, entretanto os professores ainda não têm o conhecimento necessário para o ensino da disciplina.

No segundo estágio, a tradição acadêmica é iniciada e passa-se à formação de especialistas, é a busca pela utilidade e pelo *status* acadêmico da disciplina. Nesse momento, tem-se o inverso do estágio anterior. O terceiro estágio é o de consolidação, neste momento, a disciplina escolar passa a seguir modelos acadêmicos de seleção do conteúdo: uma tradição acadêmica e disciplinar são iniciadas. O interesse dos estudantes é relegado à tradição e ao *status* adquirido pela disciplina.

A partir desse entendimento – os estágios de evolução das disciplinas apresentados por Layton e utilizado por Goodson – a disciplina escolar é vista como sempre precursora da disciplina acadêmica e científica. Essa fixidez é contestada por muitos pesquisadores brasileiros, assim como apontam Lopes e Macedo (2011a) ao considerarem que há “[...] muitas possibilidades de romper com esse caminho: nem todas as disciplinas seguem a mesma trajetória” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 118). O pensamento é de não fixidez, não

estabelecimento de ordem ou estágios, inclusive o inverso pode ocorrer, deixando claro que não há um padrão a seguir.

Por fim, destacamos que o currículo escolar para Goodson (1997) é resultado de uma construção social e é “[...] concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos [...]” (GOODSON, 1997, p. 17). Esse objetivo realizado pelo currículo não se dá de forma neutra, conforme assevera o próprio autor, na análise da reforma curricular britânica, ocorrida a partir da década de 70 do século XX, que evidenciou que as disciplinas escolares sofrem alterações, mas dispõem também de mecanismos de resistência à mudança em favor da tradição.

Goodson (1997) cita a importância do que ele chamou de currículo escrito, para legitimar as práticas escolares e ser representativo de significados simbólico e prático. Nas palavras do próprio autor:

O que importa salientar é que o currículo escrito – nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas – tem, neste caso, um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira.

[...]

o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas *frequentemente*) (GOODSON, 1997, p. 20, grifo do autor).

Esses significados são os responsáveis para sustentar a resistência no interior da disciplina e da CD, pois operam trazendo legitimidade, recursos e benefícios para a disciplina e para os integrantes dela. Goodson não deixa de expor que a construção disciplinar se dá em meio a relações de poder por *status*, recursos e território entre as disciplinas. Concordamos com Lopes e Macedo (2011a, p. 119) ao dizerem que “[C]om isso, as disciplinas escolares tornam-se amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições” (grifo nosso).

O trabalho desenvolvido por Goodson sobre as disciplinas escolares é estruturalista, vinculado à perspectiva crítica de currículo. Sobre esse argumento, Lopes e Macedo (2011a) afirmam que o pesquisador

[...] está interessado em entender as conexões entre as escolhas e as mudanças curriculares, regidas pela organização disciplinar, com as estruturas de classes sociais. Encontra-se no cerne de seus estudos a vinculação entre as características acadêmicas das disciplinas escolares e os processos de exclusão social. No seu entendimento, tornar as disciplinas cada vez mais próximas de padrões universitários, por exemplo, afasta o ensino de uma

perspectiva de educação de massas, na qual o conhecimento é associado à linguagem comum e aos interesses dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 120).

### **2.3.1 Contribuições pós-estruturalistas sobre comunidade disciplinar de Goodson: a noção de povo disciplinar**

Devido à importância de Goodson para o campo da teoria curricular, seus estudos continuam sendo usados como referência para as pesquisas com bases teóricas diversas. Diferentes pesquisas se utilizam do conhecimento desenvolvido pelo autor hibridizando com aportes pós-estruturalistas, avançando no que ele essencializa, como é o caso da categoria CD.

Abreu (2010) pesquisou currículo e se deteve na CD de ensino de Química. Para a autora, a CD é composta pelos professores das disciplinas escolares e pelos pesquisadores em ensino dessas mesmas disciplinas. Ela limita a participação de integrantes na CD e dá igual importância aos professores escolares e pesquisadores como participantes da política e produtores de política.

Abreu (2010) avança na interpretação de Goodson, fazendo uso de estudos de Laclau para compreender que, na ação política, as comunidades disciplinares, compreendidas por professores escolares, podem participar como especialistas na produção de políticas públicas, atuando, assim, como comunidades epistêmicas.

Argumento que essas comunidades ou agentes epistêmicos se constituem em uma relação hegemônica como tentativa de estabelecer determinada ordem. Com base em Laclau, defendo que as articulações existentes nas comunidades disciplinares acabam estabelecendo, com relação às suas demandas e lutas, discursos mais unificadores e com maior poder de atuação do que outros, além de representantes legitimados. Como a ação epistêmica é em função da autoridade e, portanto, do poder constituído no momento da formulação das políticas, os representantes disciplinares tentam constituir um discurso mais amplo, universal, a fim de aglutinar ou desconsiderar outras demandas (ABREU, 2010, p. 17).

A autora (2010) também se utiliza do registro pós-estrutural de Laclau para afirmar que não há hierarquia entre as disciplinas escolares, acadêmicas e científicas, diferentemente de Goodson que credita às disciplinas acadêmicas o “[...]topo da hierarquia das disciplinas [...]” (GOODSON, 1997, p. 46). Para Abreu (2010), o que há são construções discursivas que buscam hegemonizar-se. Assim, o discurso que consegue se articular hegemonicamente, mesmo que provisoriamente, alcança maior visibilidade e valor social, seja a CD ou epistêmica, ou ainda a



disciplina escolar que adquire *status* epistêmico pela atuação política, o que mostra articulações e influências entre as comunidades.

Busnardo (2010) parte da teorização de Goodson sobre CD e incorpora as contribuições de Laclau para investigar a produção de políticas curriculares pela CD de ensino de Biologia. Diferentemente de Abreu (2010), Busnardo (2010) não nega a existência de hierarquia entre as disciplinas escolar, acadêmica e científica, assim como afirma Goodson. Para a autora, “[...] o conhecimento acadêmico é privilegiado socialmente em relação ao conhecimento escolar, já que seus discursos conseguem articular e representar diversos outros discursos dispersos socialmente” (BUSNARDO, 2010, p. 44).

Ao incorporar Laclau à sua pesquisa, Busnardo (2010) se afasta da visão de Goodson no que se refere à posição dos sujeitos, pois em Goodson tem-se que os sujeitos são construções históricas e sociais e são perpassados por saber, poder e *status*. Em Laclau (2010), a definição de sujeito é dependente da luta política que é sempre contingente e provisória.

Costa (2013) também inclui a teorização de CD em Goodson em seu trabalho dissertativo, justificando que Goodson é um referencial importante para o estudo da área de Geografia e também muito estudado pelo grupo de pesquisa ao qual estava vinculado. No entanto, o pesquisador, já na apresentação de sua pesquisa, estabelece uma crítica ao argumento de Goodson, qual seja o de acreditar que o pertencimento profissional com dada disciplina se torna um fator de positividade e mantenedor da comunidade daquela mesma disciplina. Para Costa (2013), esta é uma limitação e “[...] se constituiria como uma possível negligência às oportunidades que outros atores políticos, não praticantes disciplinares, podem ter em intervir/influenciar nas políticas de currículo para determinada disciplina” (COSTA, 2013, p. 16).

É a partir do estabelecimento dessa crítica que Costa (2013) problematiza a CD em Goodson, busca uma visão estendida para pensar a produção de políticas de currículo voltadas aos campos disciplinares, em especial à Geografia, objeto de seu estudo. Dessa forma, buscou a importância da relação que as disciplinas estabelecem com as demandas sociais, e afirmou que a disciplina “[...] se configura, se constrói, muda, em função de algo que está para além dela” (COSTA, 2013, p. 18). É neste destaque das demandas que Costa (2013, p. 18) busca a “[...] reconceptualização da ideia de comunidade disciplinar com a noção de povo”. Costa (2013), em consonância com a perspectiva teórica com a qual lê currículo, e políticas de currículo – a saber, o registro pós-estrutural e pós-crítico de Laclau e Derrida – entende a política curricular como produzida por diferenças, sem fundamentações que possam fixar identificações. A concepção de Goodson leva em consideração que a política é desenvolvida

por identidades em confronto, quando proponho, por outra via, através da teoria do discurso, pensar que a política produz as identidades (COSTA, 2013, p. 59).

Conforme Costa (2013), com a teoria do discurso de Laclau é possível compreender a produção de currículo, de políticas de currículo e de sujeitos desvinculadas de bases historicistas e estruturais. Com esse entendimento, a ideia de Goodson sobre a CD é desestabilizada, uma vez que é limitante e restritiva quanto à participação dos sujeitos. Utilizando Laclau, Costa (2013) propõe o uso de povo disciplinar em oposição à CD, por acreditar que essa noção, sustentada por Laclau, poderia responder ao que buscava referente aos sujeitos produtores ou de alguma forma envolvidos na produção de políticas específicas ao campo disciplinar de Geografia.

O povo, como toda cadeia de equivalência, segundo Laclau (2005), é uma formação menor do que uma comunidade, é um componente parcial que almeja ser a única totalidade legítima, que quer dar um nome à plenitude ausente de determinada comunidade.

[...] É por intermédio desta concepção que proponho a substituição da ideia de *comunidade disciplinar* pela noção de *povo disciplinar*, tendo em vista a apropriação que faço da perspectiva laclauiana (COSTA, 2013, p. 64, grifos do autor).

Costa (2013, p. 65) define povo disciplinar como sendo “[...] subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina”. Sendo assim, o autor visa combater a fixidez estabelecida na teorização de Goodson, que limita os integrantes da CD a identificações preestabelecidas, invisibilizando a participação de outras subjetivações nas relações, disputas por poder, negociações estabelecidas entre o campo da disciplina e o discurso curricular, ou seja, a produção de política disciplinar.

Por fim, destacamos que os estudos pós-estruturais, com base na teoria do discurso em Laclau, problematizam o conceito de CD teorizado por Goodson, por compreender que o termo fixa as subjetividades que, para Goodson, compõem a CD. Com o uso do termo “povo” entende-se construções discursivas parciais e provisórias para a disciplina. Na primeira seção do quarto capítulo, desenvolvemos uma abordagem sobre o povo disciplinar de LP considerando o exposto aqui.

### **3 LETRAMENTOS, NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS**

Este capítulo se dedica a compreender teoricamente os termos letramentos, novos letramentos e multiletramentos, buscando nesse movimento, compreender sentidos que atravessam tais nomes na política curricular. Antes, porém, com a intenção de destacar o modo como em diferentes contextos políticos a LP tem sido significada antes da BNCC, abordaremos momentos da constituição do componente curricular LP no Brasil, desde os primórdios da educação brasileira, até a atualidade com o documento normativo BNCC.

Retomando o foco principal do capítulo, focalizaremos as produções de Soares (2004, 2009) sobre alfabetização e letramentos; Rojo (2012a, 2012b) sobre multiletramentos no Brasil e o manifesto “Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais”, tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin, Biazotti, Roziane Keila Grando (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), para compreender as bases da proposta lançada – pedagogia dos multiletramentos – após a realização do colóquio pelos educadores em Nova Londres. Em seguida, buscamos uma reflexão sobre as influências do manifesto do GNL na política curricular brasileira, por meio de uma aproximação com a atual política curricular brasileira, BNCC (2018).

#### **3.1 Passos pela história da educação no Brasil: constituição do componente Língua Portuguesa até a BNCC**

Os primórdios da educação brasileira remontam ao ano de 1549 com a chegada de Tomé de Souza ao Brasil, o qual trouxe um grupo de missionários jesuítas, dentre eles, o líder, Padre Manoel de Nóbrega para iniciar a educação no Brasil Colônia. Conforme Martino (2012, p. 151), a primeira aula ocorreu em apenas 15 dias após a chegada dos jesuítas ao Brasil. A primeira escola brasileira então inaugurada e as que se seguiram estavam sob o comando de Nóbrega “[...] eram instituições extremamente democráticas, que reuniam, numa mesma sala de aula, desde órfãos, menores abandonados, curumins recrutados nas aldeias próximas, até os filhos da burguesia e da incipiente aristocracia local” (MARTINO, 2012, p. 151).

No entanto, essa realidade mudou a partir de 1554, quando a administração da educação na colônia sofre a influência de Luiz de Grã, superior imediato de Nóbrega. A instrução

oferecida pelos jesuítas deixa de ser dirigida a crianças carentes e passa a atender apenas à elite. Nesse momento, é instituída a redízima<sup>25</sup>, em 1565.

Esse período inicial fica conhecido, conforme Martinho (2012, p. 151), por período heroico, exatamente pelo empenho e preocupação dos educadores com “[...] as realidades humanas e sociais que os cercavam [...]” e pela iniciativa educacional democrática do jesuíta Manoel de Nóbrega que tem fim com sua morte em 1570.

Shigunov Neto e Maciel (2008) afirmam que a instrução organizada por Nóbrega consistia em duas fases, sendo a primeira de estudos elementares e, a segunda, de estudos avançados em que haveria a “escolha” do estudante ao ensino médio ou profissionalizante, conforme a aptidão ou o dote intelectual de cada um. As características socioculturais não eram consideradas. Vejamos:

O plano de estudos organizado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas fases: na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar. Como prêmio para os alunos que se destacassem nos estudos da gramática latina, previa-se o envio em viagem de estudos aos grandes colégios de Coimbra ou da Espanha (SHIGUNOV NETO; MACIEL 2008, p. 176).

Guardadas as devidas proporções, temos hoje com a BNCC do EM, também, uma “escolha” por parte do estudante. Dessa vez, tem-se cinco (5) itinerários formativos, dentre eles o itinerário “Formação Técnica e Profissional”.

Os jesuítas dominaram o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica até a implantação de um novo modelo por meio da reforma pombalina, momento em que houve a expulsão dos jesuítas e a reestruturação do ensino. Shigunov Neto e Maciel (2008), ao pesquisarem diferentes autores como Veríssimo, Teixeira Soares, Azevedo, Serrão, Almeida, Holanda e Ribeiro, afirmam que “[...] os jesuítas foram os responsáveis pela formação da elite nacional (p. 187),” de 1549 a 1759, período em que permaneceram instruindo a população, e encaminhando os jovens para os cursos superiores na Universidade de Coimbra.

Ao discorrer sobre a instrução da elite brasileira, no período colonial, os autores Silva, Soares e Pinto (2017) argumentaram sobre o currículo, o seguinte:

---

<sup>25</sup> A redízima destinava dez por cento de toda a arrecadação da Coroa com impostos para a manutenção dos colégios da Companhia de Jesus no Brasil. Ocorre que, “a aristocracia não desejava que tais recursos fossem destinados à educação de meninos de rua e filhos de indígenas. As novas escolas teriam que se destinar apenas à educação das elites” (MARTINO, 2012, p. 153).

O currículo, mesmo que não recebesse esta denominação, estava posto como a seleção de conteúdos com a finalidade de promover a hegemonia da cultura europeia e associar esse processo de aprendizado com a expansão do catolicismo. Lembre-se de que neste momento, a cultura europeia era considerada superior à local, considerada como primitiva e rudimentar, assim, esse processo significava inserir esses sujeitos em uma cultura mais evoluída e, principalmente, civilizada (SILVA; SOARES; PINTO, 2017, p.14).

Sobre o ensino de LP, Malfacini (2015) argumenta que o português enquanto disciplina não fazia parte do currículo escolar até a primeira metade do século XVIII. Os jesuítas que comandavam a educação brasileira por meio da Companhia de Jesus criaram um programa de estudos chamado *Ratio Studiorum*:

Até então o que tínhamos era a Língua Portuguesa para a alfabetização. Até meados do Século XVIII, quando ocorreu a Reforma Pombalina, os jesuítas dominavam o ensino brasileiro com sua metodologia pedagógica, na qual não havia espaço para a língua portuguesa. Da alfabetização, passava-se diretamente ao Latim, num programa de estudos da Companhia de Jesus usado em todo o mundo, chamado *Ratio Studiorum*. Publicado em 1599, esse paradigma estruturava o ensino em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao secundário, dividia-se em cinco classes, três de Gramática, uma de Humanidades e uma de Retórica e se estendia por seis ou sete anos. O segundo, correspondendo ao nível superior, compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia (FÁVERO, 1996, p. 85 *apud* MALFACINI, 2015 p. 46).

Malfacini (2015) traz, como nota de rodapé em seu texto, a informação que muitos pesquisadores acreditam que a divisão feita pelos jesuítas no ciclo secundário (Gramática, Humanidades e Retórica) seria a origem da divisão das aulas de LP em gramática, produção textual e literatura.

A autora também argumenta sobre as possíveis razões pelas quais o ensino de LP não compunha o currículo escolar até meados do século XVIII. Para a autora (MALFACINI, 2015), isso se deveu a alguns fatores: o estudo era dirigido apenas à classe mais abastada, e a essa classe já era hábito, fora da escola, a leitura e a escrita; segundo, refere-se ao *status* da LP no país, ela não era de uso social, mas sim geral ao qual se misturavam as línguas indígenas faladas no país e, a terceira razão, Malfacini diz decorrer das outras duas, refere-se a questão de o “[...] idioma português ainda não se constituir como uma área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina escolar” (MALFACINI, 2015, p. 47).

A consolidação do português como língua materna a ser ensinada nas escolas em todos os níveis de escolarização se dá aos poucos. Foi a reforma de Marquês de Pombal, na década de 1750, que modificou o cenário brasileiro e creditou a LP o status de componente curricular.

Pombal baseou-se na proposta do autor Antônio Verney: o verdadeiro método de estudar, em 1746.

Conforme a proposta desenvolvida por Verney, o português passaria a compor a alfabetização e também o estudo da gramática, antes do estudo ou ensino da gramática latina, podendo esta ser ensinada em comparação e contraste com a primeira. Portanto, a LP passou, a partir daí, a compor o currículo. No entanto, ela era um instrumento para o ensino da Língua Latina da elite brasileira (Malfacini 2015). Ainda conforme Malfacini (2015), o estudo do Latim enfraquece, até perder seu *status* preponderante no século XX, com a publicação constante de gramáticas brasileiras e deixa de fazer parte do ensino escolar tanto de primeiro quanto de segundo grau.

Sobre isso, o estudo desenvolvido por Souza e Pereira (2017, p. 922) aponta que “[...] até meados do século XX, no que diz respeito à linguagem em sala de aula, ainda tínhamos a tradição de ensino da gramática do português, lecionada ao lado da retórica e da poética”. Silva e Cyranka (2009) chegam a esse mesmo resultado e acrescentam que a unificação da gramática, retórica e poética em uma única disciplina ocorre com o fim do império, quando passou finalmente a se chamar Português, mas “[...] manteve a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares. Vale lembrar que a retórica incluía também a poética.” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 273)

Silva e Cyranka (2009) asseveram que esse modelo de currículo se manteve até a década de 1950 quando a escola era direcionada à elite. A partir daí há a abertura da escola, a democratização do ensino, momento que a escola começa a receber os filhos dos trabalhadores. Essa mudança leva a uma alteração dos objetivos da escola e, conseqüentemente, das disciplinas escolares, em especial da disciplina LP.

A disciplina LP foi alterada conforme a promulgação das três LDBEMs. Primeiro, o Português passa de componente curricular não obrigatório para obrigatório ao ensino primário, na primeira versão da LDB (nº 4.024/61); na segunda (nº 5.692/72), passa a ser obrigatório para o ensino do primeiro e segundo graus e na terceira versão, LDB atual (nº 9.394/96), oficializa-se a obrigatoriedade para todos os níveis da educação brasileira.

A educação brasileira e a constituição do currículo de LP, no final do século XX, com o processo de redemocratização são bastante alteradas, para Silva, Soares e Pinto (2017), é nesse período que são criados diferentes mecanismos que orientam a educação do país até os dias de hoje. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 são dois desses mecanismos e constituem os marcos legais das atuais políticas públicas curriculares, como a BNCC e documentos curriculares dos estados. Tendo esses documentos como

referência de mudança, citamos também o que Rojo (2008) argumenta sobre as práticas que levaram à discussão do papel central da gramática no ensino, que passa a ser questionado e consideradas as perspectivas enunciativo-discursivas, com a análise linguística nos PCNs e acrescentado a análise semiótica na BNCC. Para Rojo,

Na década de 1990, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimento, a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação

[...]

Assim, trata-se de dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para isso, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gênero favorecem e possibilitam (2008, p. 91-92-93).

Com os PCNs, no final da década de 1990, os gêneros textuais/discursivos ganham força e passam a ser objeto de ensino da LP em detrimento da análise sintática, que era feita com orações/períodos isolados ou com partes de textos ou estratos de palavras, sem, contudo, considerar o contexto. Sobre a reflexão gramatical na prática pedagógica, o PCN de LP assim dispõe:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. Uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

É nesse sentido que ponderamos sobre a gramática perder centralidade. Ela não deixa de ser ensinada, entretanto a análise passa a ser linguística. Segundo Rojo,

[...] é nessa nova conjuntura do final dos anos 1990 que a noção de gênero discursivo/textual é (re)convocada, notadamente pelos PCN (1998), *para desestabilizar práticas de ensino vistas como problemáticas ou tradicionais*, como afirma Bunzlem (20004:19). Quais práticas problemáticas? A do

tratamento do sentido como significado literal e unívoco, a do trato autoritário e não dialógico do texto como voz de autoridade a ser reconhecido e assimilada (repetida); a do tratamento do texto unicamente como normativo, regrado, formatado, modelar, unidade gramatical (ROJO, p. 92, grifo da autora).

Pietri (2021) expõe que a BNCC pode ser considerada como síntese ou atualização de documentos oficiais anteriormente publicados. Dessa forma, podemos encontrar essa relação de atualização citada por Pietri (2021) na abertura do componente curricular LP na BNCC:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2018, p. 67).

Interpretamos, portanto, que relacionado ao componente LP, a BNCC tende a não trazer rupturas quanto ao ensino da língua materna, o que também pode ser lido é uma atualização “[...] relacionada às mudanças promovidas pelas tecnologias digitais nas práticas de linguagem” (PIETRI, 2021, p. 7). Aliás, a semiótica passa a ser um eixo na BNCC, sendo apresentada como inovação/atualização aos PCNs.

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71, grifos do autor).

Desta forma, a centralização dada ao texto/gênero discursivo que já havia nos PCNs permanece na BNCC. O acréscimo está em a Base dar ênfase à apropriação da linguagem por meio de interações sociais, em que as práticas discursivas são muitas vezes permeadas por tecnologias e constituídas cada vez mais por múltiplas linguagens, incluindo as digitais.

O exposto na seção mostra brevemente partes do caminho percorrido pela educação brasileira, bem como a constituição da LP enquanto língua oficial e disciplina curricular obrigatória em nosso país. O componente curricular LP passou por ressignificações que marcam diferentes perspectivas de sociedade buscando responder a determinadas demandas educacionais e sociais e isso leva-nos a perceber que esse processo de construção não é estanque na política curricular. O que interpretamos como um cenário curricular atual não permite que



possamos acreditar que as disciplinas são construções estáveis, como já afirmado aqui, ao falar de CD em Goodson. Na sessão de abordagem à BNCC e ao DRC/MT, no quarto capítulo, trataremos com mais detalhes sobre o componente LP, bem como aos objetivos específicos da pesquisa.

A seguir, trataremos de Letramento, novos e multiletramentos, termos que começam a se desenvolver no Brasil no final do século XX, momento em que se discutia a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, em que os textos são relacionados aos contextos de produção.

### 3.2 Letramento, Novos Letramentos e Multiletramentos: aproximações possíveis

As discussões sobre letramento deram-se por volta dos anos de 1980, conforme relata Soares (2004), concomitantemente no Brasil, na França, em Portugal e também nos Estados Unidos e na Inglaterra, que apesar de já haver dicionarizado o termo, não o tinha como foco de discussão na área da linguagem. O termo representa a utilização social e profissional da competência de ler e escrever, ou seja, de ser alfabetizado (SOARES, 2004, 2009). Letramento é uma tradução da palavra *literacy* da língua inglesa:

[...] **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado da ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18, grifos do autor).

Conforme Soares (2004), na França e nos Estados Unidos a utilização do termo letramento emergiu da constatação, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 de que as pessoas, alfabetizadas e até mesmo graduadas – ou seja, com domínio da leitura e da escrita – tinham dificuldades em dominar e compreender os usos da leitura e da escrita em práticas sociais, revelando um distanciamento entre o aprendizado da leitura e da escrita e seus usos efetivos. Ensinar o código linguístico e a técnica de leitura e escrita não mais bastavam, era necessário ensinar a compreender a variedade de textos e seus significados, que vão além do escrito, como a ironia ou mais recentemente o fenômeno das *fake news*.

No Brasil, conforme Soares (2004), o surgimento e uso do termo dão-se de forma diferente, até contrária aos países citados, e é discutido levando em consideração a ligação ao conceito de alfabetização. “O despertar para a importância e necessidade de habilidades para o

uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 7). A autora mostra a relação entre os dois conceitos, citando fontes de análise como o Censo a partir de 1940 em suas diferentes edições. Cita também informações e notícias veiculadas por grandes jornais como a Folha de S. Paulo, a partir de 1990, que passam a usar termos para diferenciar a pessoa alfabetizada que não é capaz de fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais do seu dia a dia. Dessa forma, passou-se a distinguir quem lê a mensagem de um panfleto do que compreende parcialmente, sendo considerados analfabetos funcionais, semianalfabetos, iletrados, da pessoa alfabetizada e que faz uso em suas práticas sociais da leitura e da escrita, podendo, não apenas ler um panfleto, mas compreendê-lo e se necessário produzir panfletos outros.

Soares (2004) dá destaque também à produção acadêmica como principadora de utilização da palavra letramento aqui no Brasil. A autora cita a utilização do termo por Leda Verdiani Tfouni, com o título *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988) e *Letramento e alfabetização* (1995); Ângela Kleiman, na coletânea que organiza – *Os significados do letramento* (1995); Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (1998); além da própria autora (Magda Soares) com o título *Letramento: um tema em três gêneros* (1998). As primeiras publicações sobre letramento refletem um entrelaçamento entre os dois conceitos, alfabetização e letramento, tanto teoricamente ao falar de educação e linguagem quanto na prática pedagógica. O entendimento parte da noção de saber ler e escrever sem o domínio social desta habilidade em direção à capacidade de fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais em que elas estão envolvidas. Importante ressaltar também que Soares (2009) destaca em sua argumentação que é necessário haver condições para o desenvolvimento do letramento, isso depende das condições socioeconômicas e culturais em que o estudante está inserido. Em outras palavras, o uso social da leitura e escrita sofre variações de tipos e níveis de letramento, dependendo “[...] das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2009, p. 49), o que sugere que a palavra em si é pluralizada, que há diferentes letramentos conforme o uso.

E são esses desenvolvimentos posteriores do termo letramento em diferentes letramentos, letramentos múltiplos e, posteriormente, novos letramentos e multiletramentos que ganham destaque na produção acadêmica na primeira década dos anos 2000, no Brasil. Roxane Rojo é uma pesquisadora que se dedicou ao tema, pesquisando sobre, dentre outras coisas, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, alfabetização e (multi)letramentos. O termo multiletramentos, a que nos deteremos mais especificamente a partir de agora, ganha

notoriedade, em nosso País, a partir das pesquisas e publicações de Roxane Rojo, após a autora refletir sobre a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo GNL.

Rojo passou a se dedicar aos multiletramentos no final da primeira década dos anos 2010 e na atualidade coordena o projeto de pesquisa intitulado “Escol@ Conectad@: protótipos para novos multiletramentos na escol@”<sup>26</sup>. Antes, porém, de falarmos sobre o desenvolvimento dos multiletramentos no cenário brasileiro, vamos conhecer, na próxima seção, a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo grupo que a nomeou.

### **3.3 O que propõe o Grupo Nova Londres: a pedagogia dos multiletramentos**

O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Essa tem de ser a base de uma nova norma (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 118).

O termo multiletramentos, como inicialmente exposto na seção situando a pesquisa, foi elaborado pelo GNL, grupo de educadores pesquisadores composto por dez integrantes dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, que se reuniram em setembro de 1994 na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos. Durante o evento, os membros do grupo discutiram suas pesquisas com objetivos de ampliá-las, contemplando a tensão pedagógica que sentiam “[...] entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; e as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 103). Assim, deixa claro o propósito dos educadores de ampliar questões relacionadas às finalidades da educação, especificamente à pedagogia do letramento, “[...] a fim de influenciar práticas que possam garantir aos alunos as habilidades e os conhecimentos de que precisam para alcançar suas aspirações” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 105). Ainda conforme o grupo, a diversidade cultural, linguística e a diversidade de meios e formas de comunicação se ampliaram muito, sendo necessária uma nova visão no tratamento linguístico, diferente das formas tradicionais centradas na língua escrita.

Os pesquisadores, apesar das diferenças e demandas particulares, se articularam em prol de algo comum:

[...] fomos capazes de concordar sobre o problema fundamental, isto é, de que as disparidades nos resultados educacionais não pareciam estar melhorando.

<sup>26</sup> A descrição completa do projeto, bem como demais informações sobre trabalhos da pesquisadora, podem ser acessadas no Lattes da autora: <http://lattes.cnpq.br/1003078868842388>.

Concordamos que deveríamos voltar à questão ampla dos resultados sociais da aprendizagem de línguas e que deveríamos, com base nisso, repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento, a fim de influenciar práticas que possam garantir aos alunos as habilidades e os conhecimentos de que precisam para alcançar suas aspirações. Concordamos que, em cada um dos países de língua inglesa de onde viemos, o que os alunos precisavam aprender estava mudando, e o principal elemento dessa mudança era o fato de que não havia mais uma língua canônica, singular, que pudesse ou devesse ser ensinada. As diferenças culturais e os meios de comunicação em rápida mudança significavam que a própria natureza do tema – a pedagogia do letramento – estava mudando radicalmente (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 105).

Em nossa interpretação, o GNL com a pedagogia dos multiletramentos busca combater um “exterior constitutivo” (LACLAU, 2011), baseado em um ensino-aprendizagem formal de leitura e escrita, uma pedagogia do letramento com base tradicional, em outras palavras, busca combater um projeto de letramento que é “[...] cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102). Pois, a compreensão de letramento não mais bastava para explicar toda uma multiplicidade de discursos presentes na sociedade cada vez mais diversa culturalmente, linguisticamente e com uma crescente utilização de textos constituídos por diferentes linguagens e mídias, particularmente as vinculadas às TDICs.

Com o lançamento do artigo em forma de manifesto programático, o GNL declara que esse feito é a abertura de um diálogo com educadores em todo o mundo, despertando para a pesquisa e para a estruturação da experimentação curricular, assim como o que estavam propondo com o “multiletramento”. Para o GNL (2021, p. 106), o termo multiletramentos representa “[...] dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística”. Representa uma ampliação do letramento centrado na língua, extrapolando a estabilidade entre letras e sons, para uma pedagogia dos multiletramentos que difere “[...] de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 106).

A decisão pelo uso do termo multiletramentos é explicada pelo grupo de educadores, por meio de dois argumentos que apontam para uma mudança no aspecto social:

O primeiro está relacionado à crescente multiplicidade e à integração de modos significativos de construção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. [...]

Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como forma de focar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central para a pragmática de nossa vida profissional, cívica e privada (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107).

Para fundamentar a mudança na pedagogia do letramento para multiletramentos, o grupo passou a conceituar o “o quê” e, posteriormente, traduziu para “como”, sendo o “como” fundamental para diferenciar a prática da pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo GNL (2021), de práticas educacionais conservadoras, para isso, o grupo propôs a categoria do *design*. A intenção é dar dinamicidade à representação do significado por meio do *design*, conceito essencial para o grupo que o define como capaz de significar que “[...] somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos *designers* ativos de significado. E, como *designers* de significados, somos criadores de futuros sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107-108, grifo dos autores). Os elementos do *design* discutidos pelo grupo que compõem a construção do significado são: o linguístico; o visual; o áudio; o gestual e o multimodal, que relaciona todos os anteriores entre si. Todos esses elementos são traduzidos na prática em um “como” por meio de quatro elementos da pedagogia, assim dispostos pelo GNL:

[...] a Prática Situada, que se baseia na experiência de construção de significado em mundos da vida: o domínio público e os locais de trabalho; a Instrução Explícita, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do *design*; o Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos projetos de significado; e a Prática Transformada, por meio da qual os alunos, como criadores de significado, tornam-se *designers* de futuros sociais (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 108).

Com isso, o GNL (2021) estabelece uma proposta de pedagogia – a pedagogia dos multiletramentos – a ser “implementada”<sup>27</sup> por professores em suas práticas de sala de aula e que visam impactar a vida dos estudantes com mudanças na esfera profissional, na pública (cidadania) e na esfera da vida privada. Na profissional, uma vez que, segundo os pesquisadores, o mundo do trabalho atua com uma nova linguagem, mais tecnológica, iconográfica e com máquinas automatizadas exige trabalhadores flexíveis e com preparo para desempenharem diferentes funções de forma integrada. Na esfera pública há uma proposta de

---

<sup>27</sup> Apesar de estarmos nos referindo à proposta do GNL, fazemos questão de manter o termo implementada entre aspas, para mantermos a coerência com o que acreditamos: nenhum discurso é implementado, pois mesmo que haja essa intenção, ele sempre sofre a irrupção da tradução (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, COSTA, 2013).

pluralismo linguístico e cultural, alterando também os espaços comuns, “[...] muda a natureza de espaços cívicos e, com a mudança de significado de espaços cívicos, tudo muda, desde o conteúdo geral dos direitos e deveres públicos até detalhes institucionais e curriculares da pedagogia do letramento” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 114). Já na vida privada, diferenças de gênero, etnia, geração e orientação sexual são significativas da evidência de um tecido social diverso, o que pode gerar também, de acordo com o que expõe o GNL (2021, p. 115), “[...] a crescente invasão de espaços privados pela cultura da mídia de massa, pela cultura global de *commodities* e pelas redes de comunicação e informação”.

Como resultado, têm-se um enfraquecimento dos limites e uma invasão da fronteira entre o público e o privado, cada vez mais acentuados pelos novos canais que são multimídias e hipermídia. Em suma, o GNL (2021) refere-se a um mundo do trabalho com uma gama de diversidade produtiva, a um pluralismo cívico na vida pública e a uma multiplicidade de camadas dos mundos da vida. Por tudo isso, o letramento precisa também ser multi para poder ler, entender e responder aos anseios de estudantes, da escola e da sociedade.

Agora, a função das salas de aula e do ensino é, de certa forma, o contrário. Cada sala de aula irá, inevitavelmente, reconfigurar as relações de diferenças locais e globais, que são agora tão críticas. Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e de apagar, as diferentes *subjetividades* – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os estudantes trazem para o ensino. O currículo agora precisa formar uma rede com as diferentes subjetividades e com suas linguagens, seus discursos e registros concomitantes, e usar isso como um recurso para a aprendizagem (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 118).

O manifesto, com esse argumento, ressalta a pretensão de propiciar o pluralismo das diferenças como diferenças em seus múltiplos discursos, sem fragmentá-las e dar à pedagogia o papel de “desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 118).

Como afirma Rojo (2012a), o GNL é pioneiro nesta discussão de multiletramentos, pois, conforme já mencionado, foi ele que disseminou a ideia da “pedagogia dos multiletramentos”, a qual foi incorporada, mesmo que parcialmente, pela BNCC e DRC/MT<sup>28</sup>. Se entendemos, a partir de Laclau (2011), que toda prática é considerada discurso, o GNL, com seu manifesto, participa da produção de sentidos para o campo do currículo. Faz parte desta nossa investigação como mais um momento em disputa pelo que vem a ser currículo. Veremos, adiante, como a

---

<sup>28</sup> Esta discussão será melhor desenvolvida no capítulo 4.

pedagogia dos multiletramentos foi traduzida no Brasil e quais os desdobramentos na política curricular atual.

### **3.3.1 Leituras da pedagogia dos multiletramentos no currículo brasileiro**

Há 26 anos, um grupo de 10 educadores propôs um novo olhar para o letramento da letra em virtude de duas grandes mudanças: a multiplicidade de linguagens – escritas, gestuais, corporais, visuais, sonoras e digitais – e o multiculturalismo, presentes nos países de origem dos estudiosos, mas extensivos aos demais, inclusive ao Brasil. A sociedade, de forma geral, se desenvolve de forma a prevalecer o discurso da globalização, em que os textos, com a tecnologia digital, passam a ser multissemióticos, articulam imagens, sons, movimento, dentre outros processos em sua produção de significado(s).

Como já exposto em seção anterior, o GNL lançou a pedagogia dos multiletramentos em 1996, mas o início dos reflexos dessa nova forma de pensar a educação só chegou ao Brasil um pouco mais tarde (ROJO, 2012a). As discussões, no início da primeira década dos anos 2000 eram sobre alfabetização e letramento, apenas no final da década é que o termo multiletramentos surgiu no cenário brasileiro e, na atualidade, com a BNCC, tornou-se um assunto recorrente no contexto escolar e fora dele.

A ideia de multiletramentos se diferencia de letramentos múltiplos, uma vez que letramentos múltiplos dizem respeito à variedade de práticas letradas, ou seja, utilização das diferentes habilidades de leitura e escrita em contextos de práticas sociais diversas. Os multiletramentos se referem, segundo Rojo (2012a, p. 13), a dois “multi” presentes na sociedade que se relacionam na produção de linguagens, são eles: “[...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Devido à grande difusão e o aparecimento de gêneros discursivos que se multiplicam a cada dia, e que envolvem o uso de TDICs, tem-se a expressão novos letramentos para contemplar o aparecimento de cada letramento que surge e que geralmente envolve o uso de novas TICs (ROJO, 2012b). Dessa forma, para novos letramentos temos que considerar características que vão além da linguagem verbal oral e escrita, é necessário considerar práticas de letramentos que são mais interativas, e interligadas, práticas mais colaborativas como as que se dão no meio virtual.

Consequentemente, para o GNL (2021), a escola deve incluir essa nova realidade em seu currículo, considerando as novas TDICs e a variedade cultural presentes nas escolas. Ao expor sobre a multiplicidade cultural, Rojo (2012a) pensa a cultura como descentrada e cita a

argumentação de Garcia Canclini<sup>29</sup> sobre a produção cultural atual que se caracteriza “[...] por um processo de *desterritorialização, de descoleções e de hibridização* que permite que cada pessoa possa fazer ‘sua própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias” (ROJO, 2012a, p. 16, grifo da autora), e enfatiza a relevância do olhar desessencializado de cultura(s), de percebê-la como singular e única:

– A Cultura –, pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a “ensinar” ou apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais (ROJO, 2012a, p. 13-14, grifo da autora).

Para a autora, a multiplicidade de linguagens exige “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012a, p. 19). Deve-se levar em consideração que os textos atuais são mais do que multimodais e multissemióticos, são hipermediáticos, ou seja, integram as diferentes linguagens em formato digital, em um único meio, a rede de internet, e que possibilitam acesso simultâneo a várias páginas interligadas. No entanto, o que pode representar “facilidade de acesso” nem sempre representa facilidade de compreensão e produção desses textos, pois estes devem ser considerados desde a alfabetização da letra na pré-escola, por isso uma pedagogia dos multiletramentos. Entretanto, cabe destacar que Rojo (2012b) salienta que o trabalho com os multiletramentos normalmente envolverá o uso de TICs, mas que isso não é uma condição essencial do trabalho com os multiletramentos. Por outro lado, o trabalho com os multiletramentos deve partir

[...] das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012b, p. 8).

---

<sup>29</sup> Néstor García Canclini é pesquisador da cultura popular, com formação em filosofia. No entanto, em sua trajetória, os campos de conhecimento se entrelaçam, dedicou-se ao longo da vida à pesquisa antropológica. Para conhecer mais sobre o autor, conferir: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Néstor García Canclini: notas sobre um autor latino-americano. **Comunicação & Sociedade**, v. 27, p. 103-121, 1997.



Partindo da realidade do aluno, de forma totalmente desessencializada, em cada *locus*, o multiletramento refletirá o modo e/ou a semiose da ou das linguagens que são a cultura de referência dos estudantes, para a partir daí implicar em agência por parte dos alunos, ou, como proposto pelo GNL (2021, p. 108), propiciar que os estudantes se tornem “[...] criadores de significado, [...] *designers* de futuros sociais”.

Rojo (2012a) destaca as características fundamentais dos multiletramentos para que eles funcionem, dentre elas, o caráter interativo e colaborativo deles, o fato de eles fraturarem e transgredirem as relações de poder que estavam estabelecidas, até então, e por eles serem híbridos em linguagens, modos, mídias e culturas. Com isso, Rojo enfatiza que noções antes consolidadas como a autoria dos textos, na atualidade, é algo relativo, havendo a possibilidade de criação simultânea e/ou “a alteração” na linguagem de determinado texto já criado para multiplicar o sentido ou significar outra coisa. A autora argumenta ainda que uma pedagogia dos multiletramentos pode ser levada a efeito quando os estudantes se transformarem em criadores de sentidos (ROJO, 2012a), de forma que não sejam acríticos aos textos e à realidade em que eles estão inseridos, tanto na recepção quanto na produção.

Os multiletramentos, bem como os novos letramentos, aparecem na política em que se constitui a BNCC, como uma atualização “[...] em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, aparecem os termos alfabetização e letramento, os quais eram discutidos no cenário nacional da época (SOARES, 2004). Em LP, o texto já era considerado em relação ao seu contexto, entretanto o trabalho textual com a linguagem escrita impressa, conforme Soares (2004), era mais valorizado.

O componente LP na BNCC é afirmado como dialogando, “[...] com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Assim, em sua proposta, o texto com abordagem enunciativo-discursiva é central, “[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Ou seja, o texto é central na proposta e deve ser considerado para a ampliação das experiências dos letramentos aos novos e multiletramentos. “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018 p. 70).

## **4 A TEORIA DO DISCURSO COMO ABORDAGEM PARA O ESTUDO DA POLÍTICA CURRICULAR BNCC E DRC/MT: REFLEXOS SOBRE A HEGEMONIZAÇÃO DOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LP**

Este capítulo é dedicado à construção de um entendimento do *corpus* da pesquisa a partir das noções de hegemonia de Laclau e Mouffe (2015) e das incorporações feitas por Lopes, Cunha e Costa (2013) e Costa (2013) da noção de tradução em Derrida. Para uma melhor organização do capítulo, o texto foi dividido em três movimentos, conforme a especificidade do discurso abordado. Assim, temos primeiramente a construção de uma compressão sobre os pareceres de especialistas sobre a terceira versão da BNCC – LP do EF e também artigos de 20,0 profissionais ligados à disciplina de LP que aqui denominamos de “povo disciplinar” de LP, sobre o componente da BNCC após a homologação da última etapa da EB. Nosso objetivo é discutir a atuação do povo disciplinar de LP na produção das políticas de currículo em que se constituem a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, com foco nos discursos novos e multiletramentos.

Na segunda seção, chamaremos a atenção para o componente disciplinar LP na Base e no documento curricular de MT, com o objetivo de problematizar aproximações e afastamentos entre a BNCC e DRC/MT, considerando processos de formulação das políticas para o ensino de LP na EB.

Na terceira seção, focalizaremos processos de tradução articulados na hegemonização dos discursos dos novos e multiletramentos a partir de uma leitura possível dos documentos e da teoria destacada nos capítulos dois e três.

### **4.1 O Povo Disciplinar de LP**

Além dos pareceres da BNCC do EF<sup>30</sup>, a pretensão nesta seção é abordar artigos de profissionais ligados à disciplina de LP, publicados após a homologação da BNCC da última etapa da EB. Com esse movimento buscamos alcançar o primeiro objetivo da dissertação que trata não só do EF, mas também do EM, consideramos os pareceres e os artigos como perfazendo um texto amplo da política ao qual investigamos.

---

<sup>30</sup> Durante a realização da pesquisa, não encontramos pareceres do componente LP da BNCC do EM.

#### 4.1.1 Pareceristas da 3ª versão da BNCC do Ensino Fundamental do componente Língua Portuguesa

Os pareceristas do EF da área de Linguagens, componente LP da BNCC, versão 2016, são: Egon de Oliveira Rangel; Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa; Ivan Cláudio Pereira Siqueira; Jacqueline Peixoto Barbosa; João Batista Araujo e Oliveira; Maria Fernandes; Ruer Ribeiro Rodrigues e Telma Weisz<sup>31</sup>.

No Quadro abaixo, disponibilizamos algumas informações acadêmicas e profissionais dos pareceristas.

**Quadro 3 – Quem são os pareceristas**

Pareceristas	Informações acadêmicas e profissionais
Egon de Oliveira Rangel	Tem Graduação e Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. É professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da PUC-SP, e tem atuado como consultor do MEC em diferentes projetos.
Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de Sousa	Tem Graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua profissionalmente com desenho e implementação de políticas educacionais comparadas, em particular, nos aspectos curriculares e de gestão. Atuou na elaboração e coordenação da versão final do currículo de Língua portuguesa e Matemática do Município de Sobral – CE.
Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Tem graduação em Letras pela UNESP, é especialista em Música e História da Arte pela <i>Berklee College of Music</i> – EUA, doutorado e mestrado em Letras pela FFLCH/USP. Membro do Conselho Nacional de Educação (2015-2022). É representante brasileiro no CTR Protocolo – Mercosul Educacional (2016-2022). Atua nas áreas: Humanidades, Artes e Ciências, Língua Inglesa, Cultura Afro-Brasileira. É professor na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2010-2022).

<sup>31</sup> Para ter acesso a todos os pareceres acesse o *link*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>.

Jacqueline Peixoto Barbosa	Tem mestrado (1993) e doutorado (2001) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP. Atualmente é professora do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. Trabalha com os seguintes temas: novos e multiletramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de língua portuguesa, formação de professores de língua, educação a distância, elaboração e avaliação de material e recurso didático impresso e digital, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinos fundamental e médio. Coordena o Grupo de Pesquisa TECLE – Tecnologias, (novos e multi) Letramentos e Ensino de línguas (UNICAMP/CNPq) juntamente com a Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e o Centro de Pesquisa TECLE – Tecnologias, Letramentos e Ensino (IEL/UNICAMP) juntamente com a Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e com a Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha.
João Batista Araujo e Oliveira	Tem graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1969), mestrado em Psicologia – Tulane University (1972) e doutorado em Pesquisa Educacional – <i>Florida State University</i> (1973). Atualmente é presidente do Instituto Alfa e Beto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente no seguinte tema: alfabetização, fluência de leitura, ensino estruturado e gestão da educação.
Maria Fernandes	Tem graduação em Letras e Pedagogia, pela USP, especialização em Alfabetização e Ensino de Línguas, em Buenos Aires, especialização em Teoria e Aplicação de Gêneros Textuais, em Genebra, Suíça. Atualmente é produtora e consultora de objetos digitais educacionais ( <i>games</i> com objetivo de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática); autora e produtora de livros paradidáticos interativos: mídia impressa e digital; Consultora e conferencista sobre BNCC, na área de Alfabetização e Linguagens.
Ruer Ribeiro Rodrigues	Tem graduação em História pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (1991) e doutorado direto em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (2006). Atualmente é professor-associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS/Câmpus de Três Lagoas. Preside a Comissão Acadêmica Local de Curso (CALC) do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) do Câmpus de Três Lagoas, biênio 2020-2022.
Telma Weisz	Tem doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Professora-investigadora de <i>la Maestria da Universidad Nacional de La Plata</i> , Consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Membro de corpo editorial da <i>Lectura y Vida</i> . Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.

**Fonte:** elaborado pela autora, com dados coletados nos pareceres, Currículo Lattes e *sites* dos pareceristas (2022)

As informações básicas, que disponibilizamos no quadro, não têm a intenção de traçar o percurso acadêmico de cada parecerista do componente LP da BNCC do EF. Elas mostram o quanto diversos são os atores sociais que compuseram a análise desta etapa da BNCC. O

componente é LP, mas os sujeitos que fizeram a leitura crítica têm formação inicial e de pós-graduação distintas, bem como os temas em que estão atuando. Portanto, não houve na escolha dos pareceristas uma limitação da identificação profissional, formação e/ou especialização no componente LP. Corroborando nossa discussão na seção “Contribuições pós-estruturalistas sobre comunidade disciplinar de Goodson: a noção de povo disciplinar”, de que a noção de povo disciplinar favorece a compreensão da subjetivação produzida nessa política para além de vinculações profissionais ou envolvimento com o campo *a priori*. Investindo em um outro sentido, diríamos, utilizando Laclau e Mouffe (2015), que os sentidos postos em circulação ao longo dos pareceres contribuem na formação de uma estrutura discursiva e, como tal, estão envolvidos na prática articulatória que constitui e organiza as relações da política curricular voltadas para o componente disciplinar LP.

Entendemos a participação de diferentes atores sociais como identificações na política que favorecem a compreensão de um povo mais amplo, irrestrito a pressupostos profissionais, como é o caso dos sentidos postos em dinâmica também por meio dos pareceres. São articulações que nos fazem pensar a política de forma mais ampla, na formação de sentidos irrestritos à uma identificação profissional, ou seja, à lógica dos praticantes disciplinares.

O parecer de Rangel (2017), ao discorrer sobre o componente LP, avalia que o documento da BNCC não é claro com noções relacionadas à concepção de língua e a conceitos como modalidade, letramento e gênero. O parecer problematiza o fato de o texto da BNCC não mencionar e/ou valorizar o português brasileiro (PB), o que, segundo ele, já estaria sendo pesquisado há algumas décadas e inclusive conta com “[...] excelentes sistematizações didáticas da pesquisa acadêmica sobre o assunto, na forma de ao menos quatro ou cinco gramáticas pedagógicas efetivamente renovadoras a esse respeito” (RANGEL, 2017, p. 9).

O sentido posto no parecer de Rangel (2017) é de defesa de ensino do componente LP por meio dos multiletramentos e argumenta que o documento da BNCC não deixa claro os conceitos que envolvem os multiletramentos, bem como deixa de contemplá-los como necessários para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Para o GNL (2021), como exposto no capítulo anterior, na sociedade contemporânea há a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos devido à ampliação da diversidade cultural, linguística e de meios e formas de comunicação que modificaram as formas tradicionais centradas na valorização da linguagem verbal. Conforme o parecer de Rangel (2017), o documento é falho, pois

[...] não deixa claro que a multimodalidade é uma das *condições* da textualidade, especialmente nas sociedades contemporâneas. Razão pela qual não é possível, hoje, “contribuir [efetivamente] para o desenvolvimento do

letramento” sem conceber o ensino das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos [...] (RANGEL, 2017, p. 10, grifo do autor)

As observações no parecer sobre a falta de clareza ou inconsistências conceituais apresentadas no texto da Base continuam. No parecer, é enumerada uma sequência de questões que aparecem como fundamentais para a organização curricular do EF e que ficam sem respostas no texto apresentado. São elas:

Que diferenças se estabelecem entre alfabetização e letramento? Qual o papel dos multiletramentos, tanto num caso quanto no outro? Que fatores entram em jogo no ensino-aprendizagem dos diferentes tipos e graus de letramento? O que caracteriza a escolarização dos anos finais, em contraposição à dos anos iniciais? (RANGEL, 2017, p. 11).

Em seu parecer, Rangel considerou o que consta na BNCC sobre multiletramentos e os demais conceitos que o envolvem como insuficientes para orientar a elaboração de currículos em todo o Brasil. Isso pode implicar em um aumento da prescrição sobre o trabalho de professores e estudantes ao supor que falta, na proposta da Base, precisão quanto à definição de multiletramentos. No parecer, Rangel (2017), defende multiletramentos como sendo condição para o desenvolvimento de leitura e escrita eficazes. Dessa forma, para ele o ensino por meio dos multiletramentos na sociedade contemporânea se faz essencial, visto que a multimodalidade – característica dos multiletramentos – está presente na linguagem atual e “[...] é uma das condições de textualidade [...]” (RANGEL, 2017, p. 10), ou seja, de condições que se encadeiam para tornar o amontoado de palavras em texto.

Por fim, cabe ressaltar que o parecer de Egon Rangel faz uma sugestão final corretiva ao texto da Base, no sentido de minimizar os problemas por ele apresentados. Assim como exposto por Costa (2020), ao dialogar com o campo do currículo na pesquisa em educação em geografia, os pareceres do componente curricular da área, tendem, a focalizar problemas no texto da Base sob a concepção de que o documento não contempla aquilo que é considerado importante por determinada corrente teórica ou leitura de mundo.

O parecer de Sousa (2017) não se deteve em pontos específicos do componente disciplinar LP, tratou mais de questões que apontam para adequação da estrutura, para a linguagem e para o conteúdo, o que ela chamou de “[...] princípios de qualidade [...]” para a escrita do documento, como “[...] clareza, coerência, rigor e progressão [...]” (SOUSA, 2017, p. 5-6). O parecer fez sugestões de adaptação do texto sempre visando esses princípios e o usuário final, que no documento são professores, coordenadores pedagógicos, profissionais envolvidos no planejamento pedagógico e docentes formadores de professores.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o parecer de Sousa (2017) pretende buscar uma maior precisão do texto da BNCC. Supõe que professores e demais usuários do documento teriam dificuldades de compreendê-lo “[...] compromete sua fluidez e entendimento pelo leitor usuário” (SOUSA, 2017, p. 20) e devido a isso deixariam de usar o documento, sendo necessária maior precisão sobre o significado do texto.

O leitor usuário da BNCC de LP só a utilizará eficazmente nas suas atividades de planejamento, operacionalização e avaliação de atividades pedagógicas se seus detalhes estiverem profundamente compreendidos e internalizados em cada um, para que possa ser compartilhado em equipes pedagógicas e de gestão, de maneira o mais uniforme possível. Daí a importância cabal da sua capacidade comunicativa e organizativa. Ainda há ajustes substanciais a serem feitos (SOUSA, 2017, p. 20).

O parecer de Siqueira (2017) considerou a linguagem apresentada na 3ª versão da Base do EF acessível, e justificou que a redação não apresentará dificuldades de compreensão para a maioria dos professores de LP. Este parecer também não contemplou, explicitamente, em sua exposição, os novos e multiletramentos, no entanto fez uma sugestão que está ligada aos novos letramentos por estes envolverem a cultura digital. A sugestão é:

[...] 3) Ainda que haja referência a elementos digitais (“Nos anos iniciais, a consideração das tecnologias é instrumental” (p. 3), isso é muito pouco para um marco que a BNCC representará para o Brasil, e ainda considerando o intervalo temporal em questão. As tecnologias digitais devem ter espaço e significado análogos aos que têm no século XXI. As tecnologias digitais vêm resignificando e redesenhando aspectos os mais fundamentais da sociedade. Utilizá-las e refletir sobre elas é crucial para a educação contemporânea em todo o mundo. As habilidades de uso da informação, busca, compreensão, apresentação etc., por exemplo, não estão assinaladas expressamente no texto. Museus e bibliotecas (presenciais ou digitais) não figuram no texto. No entanto, podem se converter em importante auxílio para os almejados objetivos da BNCC. E também não há referência à iniciação a conteúdos de programação, não com o propósito de formar programadores, que não é o caso, mas com o propósito de ler melhor o mundo vigente (SIQUEIRA, 2017, p. 2).

Vale reiterar, no excerto, o caráter de complementação e aumento da prescrição demonstrados ao apontar para faltas. Isso tende a implicar uma proposta de correção do texto da Base, sob a suposição de que se corrigida a BNCC, funcionaria plenamente em todos os contextos.

Siqueira (2017), em seu parecer, considera o documento um marco para o Brasil. Em sua sugestão faz considerações a elementos da cultura digital, que, pelo parecer, não estão devidamente contemplados na versão analisada da BNCC do EF. O documento também

considera que houve pouco avanço na discussão sobre a diversidade, especificamente sobre a cultura indígena e afro-brasileira. Para Siqueira (2017) faltou acrescentar informações importantes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

O parecer de Barbosa (2017) faz considerações sobre o termo multiletramentos, o qual aponta, que pesquisas das últimas décadas mostram a circulação de textos multimodais, multi ou hipermediáticos e que essa circulação, própria da cultura digital, admitiriam, citando Lankshear e Knobel (2006), uma nova mentalidade e um novo *ethos*. Isto posto, no documento consta:

Muitos pesquisadores de diferentes áreas vêm apontando nas últimas décadas para o fato de que grande parte dos textos que circulam nos dias atuais não são exclusivamente verbais, mas são multimodais, multi ou hipermediáticos, e para o fato de que as práticas sociais (e de linguagem) próprias da WEB 2.0 supõem uma nova mentalidade e um novo *ethos* (Lankshear & Knobel, 2006). Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como meme, *mashup*, *playlist* comentada, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, dentre outros, mas novas ações e atividades – curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc. Não se trata de pensar em termos de substituição de mídias, mas de convivência conjunta, de readequações (de convergência, conforme postulam alguns autores, como Jenkins (BARBOSA 2017, p. 1).

O parecer não limita a contemplação dessas novas práticas de linguagem ao ensino do componente LP. Para Barbosa (2017), essa demanda compete a toda escola e deve partir de diferentes áreas do conhecimento. Rebate o argumento de que a web é para todos e que todos podem não só acessar os conteúdos como incluí-los dizendo que “[...] o acesso não se dá da mesma forma para todos e a abundância de informações e produções requerem outras habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, que não são desenvolvidos/aprendidos ‘naturalmente’” (BARBOSA, 2017, p. 2, grifo da autora). Com essa argumentação, o parecer é favorável que a escola trabalhe com o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação que, segundo Rojo (2012b), são próprias dos novos e multiletramentos.

Esse trabalho, para o parecer de Barbosa (2017), não deve ser aleatório ou sem um propósito definido. Nele, mudanças curriculares, metodológicas e práticas devem ser feitas. Justifica dizendo ainda haver escolas e/ou redes que proíbem o uso de celular dentro das salas de aula como ferramenta pedagógica. A parecerista considera, ainda, que parte do que expõe é de competência da parte diversificada. Sua fala vai ao encontro do que afirma Rojo (2012b), sobre o trabalho com os novos e multiletramentos: “Caracteriza-se como um trabalho que parte



das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO, 2012b, p. 8). Na exposição de Barbosa (2017) é imputado à escola:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. – mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BARBOSA, 2017, p. 2).

Com isso, o parecer de Barbosa (2017) aponta para uma mudança necessária na escola, por acreditar que ela está distante de práticas sociais que envolvem as TDICs; nessa perspectiva crítica, aponta que a versão da BNCC analisada desconsidera a realidade contemporânea. Assim como apontado no parecer de Siqueira (2017), exposto anteriormente, o parecer de Barbosa (2017) também evidenciou que a incorporação das tecnologias no EF é pouco evidente e instrumental:

O que é incorporado em termos de tecnologias nos anos finais do ensino fundamental são alguns poucos gêneros – *e-mail*, *post* –, a análise de conteúdos que circulam na internet e um uso primário da tecnologia, como recursos para apoiar apresentações e seminários ou para editar produções (BARBOSA, 2017, p. 3).

Barbosa (2017) afirma que parte do que expõe em seu parecer deve ser considerado para os currículos efetivamente construídos. A parte diversificada, aqui provavelmente se refira aos documentos curriculares estaduais ou, mais especificamente, aos planos de aula dos professores. No entanto, diz ser necessário que conteúdos, habilidades e objetivos estejam no texto da Base para que eles sejam praticáveis e para que haja equidade. Uma vez que para Barbosa (2017, p. 4): “A presente versão da BNCC traz também considerações a respeito. [...] Mas essas considerações não se desdobram em objetivos ou conteúdos”.

O parecer de Oliveira (2017) não aborda os novos e multiletramentos, nem faz referência à cultura digital ou às TDICs. Como aspectos gerais dos documentos, considera inadequada e desnecessária a subdivisão da BNCC em 5 eixos. Sobre a alfabetização, ele aponta problemas na estrutura e sequência na abordagem do tema, bem como aponta erros conceituais que ele considera graves.

Oliveira (2017), em seu parecer, expõe que a terceira versão da Base não considerou especialistas no assunto nem tampouco a comunidade científica internacional, apresenta alguns nomes relevantes e questiona a legitimidade da proposta:

O texto apresentado claramente não foi (e não seria) aprovado por especialistas na área – no Brasil seriam pessoas como Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, Alessandra Seabra ou Leonor Scliar Cabral. Nem a opinião de pessoas que têm trabalhado e contribuído efetivamente para esse tema no Brasil, como José Morais. Cabe perguntar qual a legitimidade de uma proposta que não leva em conta o que pensam os principais pesquisadores brasileiros que participam da comunidade científica internacional nesse campo (OLIVEIRA, 2017, p. 4).

O parecer de Fernandes (2017) inicia destacando a importância da elaboração da BNCC e afirma que um currículo nacional é desejado pelos educadores brasileiros. Fala da possibilidade de os analistas estabelecerem críticas à BNCC, no entanto rebate alguns apontamentos, o que faz dizendo que “[...] a BNCC não é simplória, não se trata de conteúdo mínimo, permite a compreensão do embasamento filosófico, psicológico, pedagógico e social [...]” (FERNANDES, 2017, p. 1). Diferente da crítica estabelecida por outros pareceres como o de Rangel (2017), de Barbosa (2017) e de Oliveira (2017), em seu parecer Fernandes (2017) considera que o texto da Base “[...] foi produzido com rigor acadêmico, levando em conta estudos educacionais de renomados pesquisadores, bem como a realidade histórica do Brasil e do mundo, na atualidade” (FERNANDES, 2017, p. 1-2).

Fernandes (2017), em seu parecer, não cita diretamente os termos novos ou multiletramentos, no entanto cita múltiplas linguagens, cultura digital e inclui no conceito de letramento o letramento digital e midiático. Ou seja, fala dos termos, mas sem nominá-los, como nos destaques ao documento:

- Inserido na atualidade, chama a atenção para **as múltiplas linguagens**, para a cultura digital e os usos dos meios eletrônicos, uma mudança de paradigma muito significativa. **A educação não pode desprezar essa realidade.**
- Ressalta o conceito de letramento (incluindo **o letramento digital e midiático**) e a questão da interdisciplinaridade, para a formação integral do aluno. Ser letrado é saber falar, escutar, ler e escrever sobre qualquer assunto, de qualquer componente curricular, em diversas situações pessoais, sociais e escolares, de maneira adequada a cada situação de comunicação, utilizando a tecnologia digital e os gêneros textuais ligados à mídia digital, permitindo interações diversas e relevantes para a vida em sociedade (FERNANDES, 2017, p. 2, grifos nosso).

O parecer de Rodrigues (2017) faz severas críticas ao texto da terceira versão da BNCC e ao final propõe uma reformulação, cuja proposta de alteração, para o autor, é “[...] uma proposta para que discurso e intenções possam ser viabilizados [...]” (RODRIGUES, 2017, p. 19), ou ainda “[...] é um passo avante” (RODRIGUES, 2017, p. 22) para resolver a atual situação da educação brasileira, considerada por ele negativa e que tanto as propostas

curriculares anteriores quanto a atual não são capazes de resolver. O documento de Rodrigues (2017, p. 22) afirma: “Mesmo as propostas pretéritas, as antigas ou a atual, mais elaboradas, embora insuficientes, ou a proposta em análise, não resolvem o quadro negativo da educação brasileira”.

O parecer não cita textualmente os termos novos ou multiletramentos, mas faz referência direta a eles quando argumenta ser contrário à centralidade que o documento dá ao texto e aos gêneros textuais/discursivos. Para Rodrigues (2017, p. 11), “[...] a fundamentação e a organização conceitual da educação em Linguagens precisam de outra centralidade” e continua dizendo que “O princípio norteador e os objetivos são e estão corretos, o meio escolhido, infelizmente, [...] é insuficiente como princípio, como meio e como fim” (RODRIGUES, 2017, p. 11). Ao citar o que o documento defende para letramento, o parecerista afirma:

[...] 4.7. A proposição amalgama as situações do cotidiano, com elementos, comunicações que vão da oralidade a eventuais atos comunicativos escritos, ao “que se denomina multimodalidade de linguagens”, considerando tal amplitude “objetos de estudo a que os estudantes têm direito”, as habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que devem ser providas aos educandos. É um oceano inexaurível, esse proposto, com novidades que se reciclam no âmbito tecnológico a cada semestre, impondo corrida sem fim pelo novo antes de sequer se haver compreendido a versão anterior. Não me parece um bom caminho propor isso como base curricular.

4.8. Passa o documento a considerar os eixos propostos, considerando a oralidade como “carro-chefe de todos os demais”. A meu ver, tal pressuposto é indefensável. A escola é o espaço da conquista de saberes específicos de sociedade científica erigida sobre a escrita. A oralidade na escola deve ser complementar ao, digamos assim, letramento escrito, à leitura proficiente, não pode ser origem, base, “carro-chefe” (RODRIGUES, 2017, p. 11-12, grifos do autor).

Com isso, fica evidente a defesa e valorização, no parecer de Rodrigues (2017), da linguagem verbal escrita. Ainda sobre a referência aos novos e multiletramentos, o sentido posto no parecer é de negatividade sobre a ideia, afirmando que:

O documento enfrenta a questão da sociedade cibernética, nomeando-a como de “cultura digital”; insiste no papel formador quanto a “valores morais e éticos” que a escola deve ter; e prescreve que a escola deve “estimular a reflexão e [...] uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”. Insiste para que a escola aproveite “o potencial [...] do universo digital”, instituindo “novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (RODRIGUES, 2017, p. 19, grifos do autor).

O discurso no parecer é em defesa da Literatura. Sua proposta para reformular o texto da BNCC parte do quadro das competências (Pessoais, Cognitivas e Comunicativas), utilizando o espaço de articulação comum entre as três para propor a Literatura como um componente curricular que perpassa as três competências, como um centro do ensino. Pois para ele, “[...] a Literatura é tratada como apêndice, quando deveria [...] ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências” (RODRIGUES, 2017, p. 22). Dessa forma, destaca-se que o parecerista deseja que suas demandas, ou, mais especificamente, a Literatura, seja contemplada pelo texto da Base para que ela ajude a superar ou contribuir para a promoção de um ensino de qualidade aos brasileiros (RODRIGUES, 2017).

O parecer de Weisz (2017) não cita ou faz referência aos novos e multiletramentos. Ela discorre sobre o uso da expressão “ensino/aprendizagem”, com as duas palavras significando um único processo; posteriormente, fala sobre “escrita, reescrita, retextualização e cópia”; e por último tece considerações sobre “a leitura em voz alta pelo professor”. Compõe o parecer, também, artigos produzidos pela parecerista que foram adicionados como anexos.

Os pareceres apontam para que o texto da Base ignora toda uma tradição de pesquisa na área. Barbosa (2017) apresenta que a única fonte trazida pela versão analisada da BNCC é “[...] *Alfabetização [livro eletrônico]: em que consiste e como avaliar/organizadores José Junca Morais, João Batista Araújo e Oliveira. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015 [...]*” (p. 4, grifos do autor); Oliveira (2017) considera imperdoável que o MEC não tenha considerado as evidências científicas para o tratamento da alfabetização e da área de linguagem. Esses apontamentos não são registrados por todos os pareceristas, visto que Fernandes (2017) tem opinião contrária. Para a parecerista, o texto da Base “[...] foi produzido com rigor acadêmico, levando em conta estudos educacionais de renomados pesquisadores, bem como a realidade histórica do Brasil e do mundo, na atualidade” (FERNANDES, 2017, p. 1-2).

Assim como já afirmado por Costa (2020), sobre os pareceres do componente curricular Geografia, os pareceres para LP também trazem perspectivas de que a BNCC (ou a lógica de currículos nacionais) é desejável, embora sejam estabelecidas críticas, que assumem formas corretivas, reparadoras, substitutivas de partes do texto para que o documento alcance um suposto padrão desejado, ou seja, é mantido aquilo que também é criticado, uma base comum com caráter prescritivo para todas as escolas do Brasil. Rangel (2017) argumenta que a falta no documento analisado se deve

[...] ao foco talvez excessivo na aprendizagem, sem ao menos uma indicação consistente de parâmetros relativos seja à organização geral do ensino, nos dois segmentos do EF, seja ao tratamento didático adequado ao

desenvolvimento das habilidades prescritas e, portanto, à consecução dos objetivos visados. Os problemas de redação, assim como as formulações apressadas, omissas ou inconsistentes de conceitos e noções chave são, por sua vez, responsáveis pelas muitas passagens confusas e pelos questionamentos que se impõem (RANGEL, 2017, p. 20).

O parecer de Rangel considera que, como a Base já foi desenvolvida até aquele momento, “[...] não se trata mais de rever escolhas já feitas [...]” (RANGEL, 2017, p. 20), mas faz apontamentos no sentido de “melhorar” o texto com inclusões; explicações e reescrita para que, segundo ele, “[...] parte dos problemas elencados [...]” (RANGEL, 2017, p. 20) possa ser solucionada e, conseqüentemente, a Base seja resolvida se esses apontamentos forem desenvolvidos.

O argumento no parecer de Barbosa (2017, p. 3) expõe que “[...] não se trata de anular o que está proposto, mas de redimensionar e fazer acréscimos”. Sousa (2017), apesar de considerar que o texto do documento já possui clareza, coerência, rigor e progressão, próprios dos parâmetros de avaliação de qualidade, afirma que ainda necessita passar por uma “[...] substancial edição [...]” (SOUSA, 2017, p. 19). Para a parecerista, ajustar o que falta é necessário para que o documento seja utilizado com eficácia pelo seu destinatário, assim como apresentado no argumento:

O descasamento entre a “tabela resumo da estrutura da BNCC” e o que é efetivamente apresentado nas “tabelas de progressão” compromete sua fluidez e entendimento pelo leitor usuário. Embora o componente EIXO (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária) seja fundamental na apresentação e na progressão das habilidades (também chamados de objetivos de aprendizagem) e que tenha sido amplamente explicado nos textos que antecedem as “tabelas de progressão”, não é sequer mencionado na “tabela resumo da estrutura da BNCC”. Isso dificulta a formação de um mapa conceitual mental que reflita o que é efetivamente apresentado como o que deverá ser aprendido em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental brasileiro (SOUSA, 2017, p. 20, grifos da autora).

No parecer de Siqueira (2017, p. 1, grifo nosso), a “[...] linguagem do texto é acessível e não deve oferecer dificuldades insuperáveis de compreensão para parcelas consideráveis de professores de Língua Portuguesa no País”, entretanto elenca algumas sugestões para torná-lo melhor, na visão do parecerista, é “[...] necessário sinalizar cristalinamente o ‘como fazer’, enquanto sugestão metodológica para que os objetivos sejam alcançados” (SIQUEIRA, 2017, p. 1, grifo do autor). Consideramos, que contrariamente a dizer que “a linguagem do texto é acessível”, o uso da expressão “necessário sinalizar cristalinamente” só aumenta a ideia da

prescrição e, sob a justificativa de tornar cristalina, reduz os professores a serem incapazes de interagir com a proposta, assim como já apontado no parecer de Sousa (2017).

Com isso, reafirmamos as disputas por sentido do que seja o ensino de LP, que se dá em um campo de discussões movido por interesses divergentes. Argumentamos que há demandas curriculares diversas entre os pareceristas, os quais buscam, por meio de críticas e sugestões, articulações possíveis para se fazerem representados no discurso de produção de políticas de currículo voltadas ao campo disciplinar de LP em análise. Argumentamos, apoiados em Costa (2013), com a noção de povo, que as disputas pela produção da política vão para além da disciplina, não preestabelecendo identificações. Corroborando essa ideia, destacamos Oliveira (2017) que, ao concluir seu texto, registra que:

No Brasil há propostas muito mais bem articuladas e empiricamente validadas, baseadas em currículos explícitos – Capovilla, Oliveira, e Scliar Cabral. Há também registro de seminário (citado no texto da BNCC) realizado pelo Instituto Alfa e Beto, onde aparecem com clareza as competências da alfabetização. É incompreensível e imperdoável que o MEC (a) não tenha consultado essas pessoas (b) não leve em conta as evidências científicas sobre o tema. Reitero, novamente, a sugestão de que se examine o currículo de Portugal – primoroso em geral na área de linguagem, mas especialmente completo na área de alfabetização (OLIVEIRA, 2017, p. 7).

Rodrigues (2017), anuncia em seu parecer uma leitura crítica e sugestões voltadas a uma falta, a qual é objeto particular de estudo do parecerista:

1.3. No âmbito da minha avaliação, sobressaem os comentários voltados para o trabalho com a literatura, tendo em vista em particular a importância que a BNCC deveria dar à escolarização da literatura, no que a proposta preliminar é mais que falha, omissa, e quando a menciona, o faz em quadro teórico que nos parece equivocado (RODRIGUES, 2017, p. 1-2, 24).

O parecer de Fernandes (2017) considera a 3ª versão do documento excelente, entretanto não deixa de fazer sugestões para, segundo ela, contribuir com “[...] os professores e educadores que irão estudar, analisar e aplicar o conteúdo da BNCC” (FERNANDES, 2017, p. 9). Sobre os novos e multiletramentos, os pareceres que dão maior destaque aos termos e os citam textualmente são os de Rangel e Barbosa. Ambos estabelecem críticas à forma como a versão da Base aborda os termos. Para Rangel (2017, p. 10, grifo do autor), “[...] os multiletramentos não vêm devidamente contemplados como fatores decisivos para a leitura e a escrita *eficazes*”. Barbosa (2017), ao fazer considerações gerais sobre a Base, afirma que cabe à escola incorporar em suas práticas os novos e multiletramentos, próprios da *Web 2.0*, mudando, assim, currículo, metodologia e prática no âmbito escolar. Nessa perspectiva, para a parecerista, “[...] a atual

versão da BNCC (mais do que nas outras, em que essa também já era uma ausência) parece ter sido escrita na década de 90, deixando de considerar essa nova realidade” (BARBOSA, 2017, p. 3, grifo da autora).

Os pareceres de Rangel e Barbosa defendem uma prática cultural voltada aos novos e multiletramentos, um currículo que deva integrar duas multiplicidades presentes em cada localidade: a cultural e a semiótica, com foco na formação de um sujeito protagonista, capaz de alcançar uma prática transformada, e ser capaz de compreender e mudar de um contexto social a outro, assim como proposto pelo GNL (2021). Passar de um estágio inicial, de usuário funcional, que lê/utiliza/opera, para aquele que, analisando criticamente o que está disponível, cria sentidos e os modificam, ou seja, com a prática transformada, torna-se protagonista, antagonizando-se a um sujeito passivo e a um ensino que valoriza apenas o letramento da letra, os gêneros discursivos privilegiados pela escola/tradição acadêmica.

Cabe ressaltar o já exposto no capítulo 3 sobre os novos e multiletramentos. Rojo (2012b) afirma que os novos e multiletramentos normalmente, mas nem sempre, envolvem novas TICs, entretanto é relevante para o trabalho, que esse envolva as culturas de referência, de gêneros, de mídias e de linguagens dos estudantes. Isso posto, conforme ainda Rojo (2012b, p. 8-9), “[...] implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar à proposta de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado”. Rojo (2012a) ressalta, para além das tecnologias, a consideração que se deve ter com a multiplicidade cultural e também semiótica para que haja os multiletramentos.

Para Rojo (2012a) é importante continuar trabalhando com os gêneros discursivos valorizados pela escola, no entanto, reforça a importância dos gêneros não valorizados, como uma forma de acolhida da cultura do alunado e do incentivo ao protagonismo. Assim como o GNL (2021) já anunciava em seu manifesto

O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pelas diversidades cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que advêm dessa diversidade (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 140).

O que para uma Base, que elenca um conjunto de aprendizagens essenciais e comuns, fica difícil de ser alcançado por não abranger as práticas letradas locais de todo o Brasil e mesmo a flexibilização curricular não consegue atender as demandas escolares locais. Diferentemente dos sentidos defendidos em alguns pareceres como os de Sousa (2017), Rangel

(2015) e Siqueira (2017), que vão em direção de mais prescrição e controle do que ensinar e como ensinar. Nossa defesa é em direção a um currículo plural, contingencialmente construído pelos sujeitos em seus mais diferentes *locus*. Dessa forma, currículo não terá resposta única ou definitiva, assim como defendem Lopes e Macedo (2011a, p. 19, grifo das autoras) ao argumentar que “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo [...]”.

Os sentidos postos em circulação ao longo dos pareceres podem ser interpretados como constituindo uma articulação, são sempre antagonicamente disputados, mas formam uma equivalência na defesa ou permanência de um currículo nacional, mesmo mobilizando argumentos crítico-reparadores, como exposto anteriormente. Os novos e multiletramentos em LP são hegemonizados nessa luta política como forma de tentar condicionar o que significa conhecer, ser sujeito, ser professor, ser trabalhador.

Com a intenção de discutir a atuação do povo disciplinar de LP na produção das políticas de currículo em que se constitui a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, considerando os discursos novos e multiletramentos, a abordagem feita é uma possibilidade de, em contexto específico, compreender as traduções produzidas nesses momentos da política curricular voltadas para o campo do ensino de LP. Reafirmamos que diferentemente do que Goodson (1997) defendia sobre a CD, os sentidos postos nos pareceres sustentam nossa defesa de um povo disciplinar, que (se) produz (na) política de currículo para LP e essa produção não se vincula a filiações profissionais.

#### **4.1.2 Considerações sobre o componente Língua Portuguesa na BNCC após a homologação da última etapa da Educação Básica: o que dizem artigos publicados**

Conforme Laclau (2011, p. 97) “[...] é impossível saturar qualquer contexto”. Logo, com o registro pós-estrutural entendemos que os discursos não cessam, bem como as articulações sobre e em torno da BNCC. Neste ponto, Laclau (2011) assinala que toda articulação é contingente, entendendo também que o momento articulatório é vazio e sujeito a contestações e tentativas de preenchimento. Desta forma, buscamos uma compreensão possível dos discursos, mas também participamos da construção deles. Nesta seção isto será por meio de abordagens a artigos voltados à BNCC, publicados após a homologação da BNCC do EM.

A partir desta compreensão, a busca foi realizada em agosto de 2022 por meio dos descritores “BNCC, Língua Portuguesa e Ensino Médio”, no Portal de Periódicos da Capes e



no SciELO, utilizando o lapso temporal a partir de 2019 até 2022 e somente artigos. No portal SciELO não foram encontrados artigos fazendo uso desses descritores e lapso temporal, no Portal Capes foram encontrados trinta e três (33) artigos. Após a leitura do título e do resumo, foram separados dez (10) para leitura completa. Finalizada esta etapa, selecionamos, conforme a pertinência ao assunto abordado, cinco artigos para compor esta abordagem. Na leitura dos títulos e resumos dos artigos focalizamos aqueles que tratavam dos novos e multiletramentos e ou daqueles que, de certa forma, mantinham relação com esses termos. Informações básicas dos artigos selecionados encontram-se no Quadro abaixo.

**Quadro 4 – Artigos Selecionados**

<b>Autoria</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras-chave</b>	<b>Periódico</b>
Débora Liberato Arruda Hissa; Nágila Oliveira de Sousa	A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos	2020	Pedagogia dos multiletramentos. Componente Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular.	CAPES
Claudemir Sousa	As Contribuições da BNCC para as Práticas de Linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos	2020	BNCC; Práticas de linguagem; Gêneros do discurso; Multissemiose.	CAPES
Carolina Santos Melo de Andrade; Eliane Marquez da Fonseca Fernandes; Maryá Amaral de Souza	As Tecnologias como Ferramentas na Educação Linguística: a BNCC e a visão dos professores	2019	Ensino de Língua Portuguesa; Tecnologias; Letramento discursivo; Multiletramentos.	CAPES
Rosana Helena Nunes; Kleber Aparecido da Silva	BNCC e a Língua Portuguesa no Ensino Médio: perspectivas, interfaces e direito humano	2021	BNCC; Língua Portuguesa; Ensino Médio.	CAPES
Fernanda de Quadros Carvalho Mendonça; Claudia Vivien Carvalho de Oliveira Soares	Um Breve Olhar para a BNCC, as Tecnologias Digitais e a Produção Textual no Ensino Médio	2020	BNCC; Produção Textual; Tecnologias digitais.	CAPES

**Fonte:** elaborado pela autora, com dados disponíveis no portal e artigos pesquisados (2022)

Hissa e Sousa (2020) argumenta haver diálogo entre o texto da BNCC e o manifesto produzido pelo GNL. Para as autoras,

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. (HISSA; SOUSA, 2020, p. 567).

Hissa e Sousa (2020) assinalam que investigaram “[...] a formação acadêmica, a atuação profissional e o interesse de estudo que tivesse relação com as temáticas pertinentes ao componente Língua Portuguesa” (p. 578) dos redatores da BNCC. De todos os integrantes foram identificados dois (2) redatores que “[...] 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 [...]” (p. 578). As autoras (2020) identificaram esses redatores por autor 1 e autor 2, no entanto, como nós já expusemos, em outras partes deste texto, informações que identificam esses redatores, fica claro se tratar de Roxane Rojo e Jacqueline Barbosa.

Rojo e Barbosa foram redatoras da BNCC tanto da EI e EF quanto da BNCC do EM<sup>32</sup>. Conforme a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015<sup>33</sup> – que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC – constitui função da comissão a produção de documento preliminar da Base, a ser entregue ao CNE. Dessa forma, como integrantes da comissão, na função de redatoras, a formação acadêmica e trajetória profissional podem ter influenciado na incorporação da discussão dos novos e multiletramentos na produção do documento da BNCC. Jacqueline Barbosa além de redatora da Base foi também leitora crítica do componente LP do EF e participa de grupos de pesquisa com Roxane Rojo.

As autoras (2020) vinculam a presença dos novos e multiletramentos no texto da BNCC e também às “[...] demais instâncias educacionais do Brasil (p. 579)” à presença e influência dessas pesquisadoras como redatoras da Base. Hissa e Sousa (2020) chamam de “sudestamento” (lembrando o *suleamento*, usado pelo escritor Paulo Freire) à influência das pesquisadoras e problematizam apontando para

[...] 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

<sup>32</sup> Essas informações constam na ficha técnica da BNCC (2018).

<sup>33</sup> Conferir Portaria completa na página <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/94124972/dou-secao-1-18-06-2015-pg-16>>, acesso em 10 de nov. de 2022.

de uma troca de experiência e de projetos docentes mais democráticos e menos centralizadores (2020, p. 580).

Segundo Hissa e Sousa (2020), a formação acadêmica das redatoras e a atuação profissional foi o caminho para que a Base tivesse como foco os novos e multiletramentos. Para as autoras, a hierarquia deu-se da seguinte forma:

[...] 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 produzidos por grandes editoras brasileiras, também geralmente localizadas no sudeste) – Documentos curriculares referenciais dos estados brasileiros (produzidos 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 críticos 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) (2020, p. 597).

Com essa argumentação, as autoras (2020) reafirmam sua defesa de que a BNCC tem vínculos estreitos à pedagogia dos multiletramentos do GNL e estabelecem crítica à redação da Base no que concerne, “[...] a escolha dos multiletramentos como estudo advindo de grupos específicos de pesquisa de uma universidade brasileira [...]” (p. 580).

Assim como expresso no capítulo cinco (5) da BNCC, que trata da etapa do EM, especificamente na seção sobre tecnologias digitais e a computação, que afirma: “[...] o foco (da BNCC do EM) passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 474, grifo nosso). Com esse foco, as competências e habilidades são definidas com o objetivo de permitir ao estudante, dentre outras coisas: “[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, **dos novos letramentos e dos multiletramentos** para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (BRASIL, 2018, p. 475, grifo nosso).

Importante ressaltar que a participação e influência nas decisões políticas do componente curricular constitui característica da CD, faz parte da atuação da comunidade, como descrita por Goodson (1997). O sujeito, participante da comunidade, produz políticas em prol do componente curricular ao qual se liga. Vale destacar que no caso específico de Rojo e

Barbosa a atuação enquanto redatoras vai para além do campo disciplinar em LP, novos e multiletramentos perpassam toda a Base como um componente das práticas contemporâneas. Enfatizando, portanto, nossa defesa, juntamente ao apontado por Costa (2013) de povo disciplinar, ao qual participa da política curricular, sem limitações, sem fundamentos que fixam identidades, mas que se constitui como um discurso que constrói sentido em torno de uma identidade política em defesa da EB, no momento de construção do texto da BNCC, assim como também passamos a entender o manifesto do GNL como uma forma de identificação que acontece na política, constrói sentido em torno da LP.

Já Sousa (2020) tem como foco de pesquisa outras questões referentes ao componente LP. Para o autor (2020) faltou consenso referente a produção e existência de uma Base. Para Sousa (2020, p. 124-125), todo o processo foi “[...] marcado por polêmicas em torno de sua elaboração, dentre as quais o fato de muitas pessoas convidadas para debater esse processo não estarem vinculadas à educação básica, mas sim à educação superior e ao setor privado do ensino”. Devido a essas condições, os debates para a produção do documento, segundo Sousa (2020, p. 125, grifo nosso)

[...] foi (os debates) de tensões políticas, que levaram à prisão de políticos e empresários e ao impeachment da então presidente Dilma Rousseff e assunção do vice, Michel Temer, mais alinhado à direita e promotor de reformas mais liberais, inclusive para a educação, que, pela utilização de recursos tecnológicos, passa a atender aos interesses de empresários.

Sobre o foco principal do artigo, Sousa (2020, p. 126) discute “[...] as contribuições da BNCC para as práticas de linguagem, que são as práticas de leitura, escrita e escuta de textos orais, escritos e multissemióticos e a análise linguística/semiótica”. O autor (2020), após analisar as dez (10) competências gerais trazidas pela Base, observa que o conceito de competência, bem como o de habilidade “[...] não mencionam as práticas de linguagem e se distanciam de uma concepção de língua pautada em Bakhtin (p. 131)”. Sousa (2020) neste sentido, estabelece uma crítica ao texto da Base e, ao mencionar as contribuições de Bakhtin sobre linguagem/língua não contempladas nos conceitos de competência e habilidade, fala de uma falta sentida por ele. Importa ressaltar que essa crítica é mais uma crítico-reparadora do texto da BNCC.

Sousa (2020, p. 141) deixa claro a necessidade de o professor buscar conhecer as diretrizes a que se referem a BNCC, como “[...] gêneros discursivos, procedimentos para o trabalho com eles, práticas de linguagem, competências e campos de atuação”, para que o documento possa “[...] contribuir para a expansão do repertório linguístico, cultural e

multissemiótico dos alunos, com reflexão crítica, criativa, ética e solidária sobre os usos sociais da linguagem em seus vários campos de atividade, como é dito explicitamente no documento em várias partes”.

Sousa (2020) defende que a teoria dialógica do discurso de Bakhtin é capaz de fornecer as bases conceituais necessárias aos professores para “implementar” a BNCC em sala de aula, juntamente a uma adequação tecnológica das escolas, visto não ser uma realidade em todas as localidades o uso de tecnologias digitais nas salas de aula. Com isso, Sousa (2020) aponta para um aumento no controle sobre o trabalho de professores indicando determinada teoria e limitando o trabalho a ela.

Andrade, Fernandes e Souza (2019) têm como um de seus objetivos, no artigo, “[...] analisar em que perspectiva a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio orienta o trabalho com as tecnologias no eixo ‘Códigos, Linguagens e suas tecnologias’” (p. 30, grifo das autoras). Para as autoras (2019), a Base contempla o trabalho com textos digitais e amplia o conceito de letramento, dando ênfase ao ensino por meio dos novos e multiletramentos, ou seja, valoriza o ensino da linguagem que se dá de diferentes modos e envolve o digital e o tecnológico. Assim como exposto no excerto: “A intenção de sair da condição única de textos impressos é uma das propostas inovadoras da BNCC” (ANDRADE; FERNANDES; SOUZA, 2019, p. 36). Essa proposta, para as autoras (2019) deve-se ao fato de o documento buscar estar em conformidade com a necessidade de educação do momento contemporâneo, sendo este vínculo estreito com os gêneros midiáticos e multimodais em circulação, uma adequação educacional da EB atual. Assim como na argumentação,

[...] entende-se que a prerrogativa principal da Base, enquanto norteadora do ensino na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* para Ensino Médio, é ir além das práticas de linguagem tradicionais. Para tanto, o documento preconiza a promoção de uma formação linguística, discursiva e humana, inserida em um processo dinamizado pelas transformações sociais e culturais. O documento pondera que, nesse sentido, as práticas de ensino vigentes carecem de uma atualização quanto aos objetos de ensino e à abordagem didático-metodológica. De forma mais pontual, propõe agregar os Multiletramentos e envolver Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) no sentido de mobilizar a produção de sentidos de maneira sociointeracionista e dialógica, pressupostos esses que validam toda a proposta do documento BNCC e sobre o qual delineiam-se algumas considerações (ANDRADE; FERNANDES; SOUZA, 2019, p. 38-39, grifo dos autores).

Ao discorrerem sobre a visão e a prática dos professores sobre e em uma perspectiva tecnológica, as autoras (2019) que fizeram uso de pesquisa de campo por meio de questionário aos professores, concluíram que o uso da tecnologia e do digital são necessários e têm o apoio

dos professores da EB pesquisados. No entanto, esses mesmos professores relatam dificuldades para o uso tecnológico e digital em sala de aula e no ambiente escolar. Dentre as considerações dos professores, estão

[...] a proibição da utilização do celular imposta pelo colégio e determinada nos regimentos das instituições, instalações elétricas insuficientes, pouco espaço midiático, máquinas que não funcionam. Também ressaltaram problemas como infraestrutura deficitária, apontando para a necessidade de investimento nesse setor (ANDRADE; FERNANDES; SOUZA, 2019, p. 43-44).

Dessa forma, as autoras (2019) entendem que as orientações na BNCC sobre as novas TDICs são de grande relevância e condizentes com o cenário atual educacional. Entretanto, segundo a pesquisa, não são suficientes para uma mudança efetiva do cenário educativo, uma vez que há diferentes limitações impostas ao trabalho do professor referente a esse novo formato.

Nunes e Silva (2021) abordam duas resenhas de livros didáticos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2021, para problematizar o componente curricular LP na BNCC para o EM no que concerne a questões relativas ao Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH). Conforme os autores (2021), o ensino de língua passou por toda uma construção histórica para que hoje possa ser considerado menos opressor e mais humanizador. Para falar de como entendem a opressão linguística, Nunes e Silva (2021) citam os estudiosos da Linguística Aplicada Crítica que consideram “[...] como *práticas de opressão*, a visão colonial e eurocêntrica para o estudo da língua/linguagem. Daí a ênfase na descolonização da língua como uma forma de ‘descolonizar’ a linguística e a linguística aplicada” (p. 117, grifos dos autores).

Fazendo um destaque ao parágrafo 2º da LDB apresentado “[...] § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (NUNES; SILVA, 2021, 115), os autores afirmam que o ensino de língua

[...] deve estar a serviço do mundo do trabalho e à prática social. Isso implica em *políticas públicas e políticas linguísticas* que proporcionem um ensino de língua para inserção do indivíduo ao mundo do trabalho e ao direito à educação de qualidade. Como preconiza a LDB/1996/2017, o direito à educação e a educação como direito humano representa um campo de estudos que tem por preocupação o direito à vida, à cidadania, à questão de gênero, às classes minoritárias (NUNES; SILVA, 2021, p. 115, grifo dos autores)

Os autores (2021, p. 122) ressaltam que a abordagem relacionada às linguagens na Base tem como objetivo “[...] levar o aluno a vivenciar diferentes experiências no contato com as

práticas de linguagem, sejam elas impressas, digitais e analógicas”. A resenha da primeira obra sob escrutínio foi aprovada no PNLD/2021, é da Editora FTD e tem por título “Pensar, Sentir e Agir” apresenta uma estreita relação com as diretrizes da BNCC. Nunes e Silva (2021) dão destaque ao trabalho com gêneros textuais diversos, com multimodalidade, com o projeto de vida e o livro do estudante com uma linguagem que dialoga com os jovens, “[...] temáticas contemporâneas em relação à formação do estudante de Ensino Médio [...]” (NUNES; SILVA, 2021, p. 123).

Nunes e Silva (2021) destacam como pontos positivos o fato de a obra apresentar atividades

[...] que propiciam a reflexão pessoal, cidadã e profissional do estudante, além de privilegiar a construção do projeto de vida por meio de atividades que envolvem a reflexão e autoanálise no sentido de maior compreensão em relação ao mundo do trabalho e planejamento estratégico (NUNES; SILVA, 2021, p. 123).

Sobre esse destaque, os autores (2021) o consideram importante pois, para eles, propicia o trabalho com metodologias ativas. Relativo ao uso de metodologias ativas, o DRC/MT (2018) discorre sobre a capacidade desta metodologia desenvolver a autonomia e o protagonismo juvenil uma vez que para o documento, por meio das metodologias ativas

[...] o estudante é o protagonista na ação pedagógica, que considera a realidade a partir dos conhecimentos apreendidos. A metodologia ativa tem muito a contribuir com a ação pedagógica, tendo em vista que o estudante questiona, pesquisa, levanta hipótese, formula opiniões sobre o mundo e a realidade que está inserido, sendo assim, de suma importância a construção de uma aprendizagem significativa (BRASIL, 2018, p. 251-253).

Com o uso de metodologias ativas, segundo o DRC/MT (2018), o protagonismo na ação pedagógica passa de professores para estudantes. Por outro lado, cabe ao professor a função de mediar, propor situações em que o estudante sinta a necessidade de agir, construir seu conhecimento a partir de sua realidade. Ainda segundo o DRC/MT (2018), “[...] o processo de ensino e aprendizagem planejado com metodologias ativas é de grande relevância, visto que as competências específicas da área são articuladas para que o estudante, a partir delas, se aproprie das competências gerais preconizadas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 177).

Como ponto negativo, Nunes e Silva (2021) observam que “[...] a fundamentação teórico-metodológica não foi devidamente explorada, embora para eles a obra corresponda às diretrizes e normas da legislação” (p. 123). Sobre esse aspecto, os autores (2021) consideram que cabe ao professor o aprofundamento necessário e/ou pertinente.

A resenha do segundo livro didático foi da Editora Moderna, aprovado pelo PNLD/2021 com o título “Educação para a Vida” teve como destaque: o projeto de vida e o uso de metodologias ativas. Para os autores (2021) o uso de metodologias ativas, inclusive na construção do projeto de vida, vai ao encontro das diretrizes abordadas pela BNCC, como o protagonismo dos estudantes e “[...] a relação entre mundo do trabalho, desenvolvimento tecnológico e desigualdade social para a construção do projeto de vida por meio de ferramentas que possibilitam o trabalho no contexto de sala de aula” (NUNES; SILVA, 2021, p. 125).

Dessa forma, Nunes e Silva (2021) destacam que a obra segue as diretrizes estabelecidas pela Base. Como ponto negativo, tem-se “[...] a não relevância aos povos indígenas, embora diz tratar das formas de discriminação, bem como a ausência de literatura que contemple a cultura afrodescendente e os povos originários do território brasileiro” (NUNES; SILVA, 2021, p. 124).

A Tecnologia digital é representada também na BNCC pela expressão cultura digital que relaciona todo um conjunto de práticas, formas de interação multimidiática, multimodal e de atuação social em rede que utilizam a tecnologia como um de seus principais meios. A cultura digital constitui uma das dez (10) competências gerais da Base:

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

Além da competência de número cinco (5), que fala expressamente das tecnologias digitais, as competências de número um (1), dois (2) e quatro (4) também envolvem as tecnologias e a cultura digital em sua redação. Podendo demonstrar, dessa forma, a centralidade que foi posta sobre o tema no documento da Base, como competência geral perpassa todos os componentes curriculares e itinerários formativos, compondo diferentes habilidades.

Sobre tecnologias digitais, ressaltamos a criação em 2016 do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)<sup>34</sup>. O CIEB, assim como disposto em sua página de *internet*, é uma associação sem fins lucrativos, conta com vários parceiros, dentre eles Instituto Natura; Fundação telefônica Vivo; Fundação Lemann; Instituto península e Itaú Social, conta também com diversas parcerias da administração pública, como acordo de cooperação técnica com o

---

<sup>34</sup> Para conhecer mais sobre o CIEB, sua linha do tempo e a relação com a BNCC acessar o *link* <<https://curriculo.cieb.net.br/>>.



Ministério da Educação e com a UNDIME; termo de cooperação com o CONSED e termos e acordos com várias secretarias de educação de estados brasileiros.

Encontramos na página do CIEB a seguinte informação sobre a atuação da associação:

Atuamos em apoio à formulação de políticas públicas, desenvolvemos conceitos, protótipos, ferramentas e articulamos os atores do ecossistema do ensino básico.

A partir de estudos realizados por nossos especialistas, defendemos o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como forma de realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem.

A tecnologia, acreditamos, pode gerar qualidade, equidade e contemporaneidade para a educação, além de apoiar os gestores nas tomadas de decisões sobre investimentos em tecnologia educacional (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2020).

Como a hegemonia é estabelecida por meio da articulação de vários discursos (LACLAU, 2011), ponderamos que a criação do CIEB no ano de 2016, com parceiros em comum a outras redes público-privadas como o “Movimento pela Base”, constitui-se em mais uma articulação de discursos particulares que ganham força e juntamente a outras articulações que representam sentidos em disputa como educação, qualidade, escola, novos e multiletramentos projetam para o documento da BNCC termos como tecnologias digitais, cultura digital como sendo termos centralizadores, fundamentos para a educação e a escola. Estamos entendendo o CIEB como mais um agente político que tem por pretensão levar para a educação brasileira uma lógica eficientista do mundo empresarial (MACEDO, 2019).

O artigo de Mendonça e Soares (2020) dá destaque ao avanço tecnológico ocorrido no século XXI. Para os autores (2020), as transformações ocorridas na sociedade permitiram uma extrapolação nas formas tradicionais de uso da linguagem. Para eles, a inserção das tecnologias digitais na BNCC é uma forma de reconhecer as mudanças do cenário atual e de a escola poder propiciar possibilidades de conhecimentos que surgem a partir da interação com novas formas de comunicação e informação.

Os autores (2020) argumentam que as práticas colaborativas podem auxiliar as escolas nessa nova forma de transmissão do conhecimento exigida pela contemporaneidade. Conforme destacam Mendonça e Soares (2020, p. 1020) a “[...] mudança na lógica da forma de acesso ao conhecimento tem nos requerido posturas diferenciadas diante da transmissão e construção do saber, e a escola deve ser o lugar da mudança para que ela continue a existir”.

Mendonça e Soares (2020) apontam que as tecnologias digitais ganham destaque na BNCC, no entanto mostram que:

[...] quando a BNCC apresenta as habilidades a serem desenvolvidas pelas áreas em todas as etapas da Educação Básica, as tecnologias digitais são sugeridas como meio de aprendizagem do conteúdo abordado, porém, ao serem especificadas as habilidades, em alguns casos verificamos que as tecnologias digitais tendem a ser utilizadas como ferramentas, reduzindo, assim, a sua capacidade de potencialização da aprendizagem (SOARES; MENDONÇA, 2020, p. 1029).

Enfatizando a argumentação, Soares e Mendonça (2020, p. 1033-1034) destacam para o componente curricular de LP que:

[...] no momento em que a BNCC prescreve o que deve ser ensinado em Língua Portuguesa, precisamos estar atentos à forma e ao contexto em que as tecnologias digitais serão utilizadas para que possam favorecer práticas que valorizem o seu caráter criativo e colaborativo e que tragam significações para além do desenvolvimento de habilidades. [...]  
Observamos que nas seções de descrições das habilidades a serem alcançadas temos a utilização de verbos de ação, como fazer, analisar e selecionar, que indica a orientação a ser seguida, mas podemos vislumbrar a possibilidade de uma ação mais criativa que permitiria o desenvolvimento, em maior amplitude, das habilidades [...].

Esse apontamento de uso das tecnologias como ferramentas aparece nos pareceres da BNCC do EF, assim como já exposto em outra parte deste texto. Dessa forma, é possível chamar a atenção para o que a princípio possa ser considerado, pelos sentidos em circulação nos artigos, como aspecto positivo na proposta da Base, no sentido de estimular o protagonismo e as culturas juvenis, mas que passa a ter a sua potencialidade reduzida se o seu uso for direcionado em grande parte ou apenas como ferramenta ou de forma recreativa. Nesse sentido, Soares e Mendonça (2020) orientam no sentido de o professor se capacitar para poder melhor fazer uso das tecnologias digitais, uma vez que elas estão diretamente ligadas a práticas contemporâneas de linguagem como a cultura digital, novos e multiletramentos e processos colaborativos que estão descritos no componente LP no texto da Base.

Ressaltamos, na abordagem aos artigos aqui apresentados, a relevância dada à tecnologia digital, à cultura digital e a partir desses significantes às várias temáticas que são articuladas no texto da BNCC, bem como em todo o discurso político que envolveu sua formulação e permanece em disputa após a sua homologação. Nesse sentido, o GNL ao propor em seu manifesto a ampliação da compreensão do letramento para os multiletramentos argumenta que “[...] a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102). Dessa forma, a cultura digital com novos modos e novas tecnologias

bem como a diversidade linguística constituem as articulações para a ampliação do entendimento de letramentos para novos e multiletramentos.

Nos referidos artigos, ressaltamos nos artigos sentidos que consideramos importantes articulações na subjetivação provisória que aqui consideramos como um povo disciplinar para LP, na produção das políticas de currículo em que se constituem a BNCC. Como articulações de sentido relevantes, destacamos: 1º) O diálogo entre o texto da BNCC e o GNL, bem como a influência que o texto da Base possa ter sofrido pelos sentidos que já circulavam no campo de ensino de LP e que tem sido hegemônicos na política curricular, como os novos e multiletramentos; 2º) A ideia de cultura digital, como outro fator importante e recorrente nos artigos e; 3º) As metodologias ativas como capazes de promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Consideramos, como uma interpretação possível, que tais visões ao afirmarem a relevância dos novos e multiletramentos, da cultura digital e das metodologias ativas se antagonizam ao ensino de LP praticado anteriormente à Base, indicando ser um ensino focado em textos orais e escritos, sem possibilitar a interligação de diferentes códigos, como textos multimodais ou multissemióticos, que interagem com imagem, movimento, áudio e outros, bem como um ensino nas mãos do professor. As visões postas aqui sinalizam para uma atualização à contemporaneidade que considera as práticas e interações que fazem uso da tecnologia digital como importantes promotores do protagonismo juvenil. Nessa perspectiva, reforçam uma oposição projetada na BNCC que pode ser interpretada como em resposta a um ensino distante da realidade contemporânea do jovem. Suposto jovem que estaria conectado à rede (por mais que esta não seja a realidade de todo jovem brasileiro), que cria conteúdo e interage de várias formas nela e por meio dela.

Entendemos que as articulações mencionadas produzem sentidos atribuídos à hegemonização dos novos e multiletramentos pelo povo disciplinar de LP na BNCC e se constituem buscando combater outros sentidos para o ensino da língua, como o ensino desvinculado do texto/gênero discursivo, em que o ensino de língua se confundia com o ensino da gramática normativa ou ainda a um suposto ensino distante da realidade do aluno e da contemporaneidade altamente tecnológica. Em outras palavras, reforçam a oposição a uma pedagogia interpretada como letramento com base tradicional. Na lógica laclauiana (2015), a formação da subjetivação é resultado de toda uma articulação discursiva, que entendemos como sendo construída em resposta a um conjunto de problemas, que contextualmente interpretamos como antagonismos. Como posto, se a articulação é possível, é constante a contingência. Ancorados em Laclau e Mouffe (2015), defendemos que articulação e contingência só são

possíveis em uma formação discursiva, como a BNCC, porque esta não forma uma totalidade suturada.

#### **4.2 O componente curricular Língua Portuguesa: BNCC e DRC/MT nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**

Nesta seção, o objetivo é problematizar aproximações e afastamentos entre a BNCC e DRC/MT, considerando processos de formulação das políticas para o ensino de LP na EB. Dessa forma, empreendemos aqui uma abordagem aos documentos BNCC do EF Anos Finais e EM. Detemo-nos mais especificamente ao componente LP, entretanto consideramos também o exposto na área de linguagens e em trechos ao longo dos documentos que fazem relação com aspectos abordados nesta pesquisa.

A proposta curricular desenvolvida no estado de MT considera as disposições da política nacional de educação, ao qual se fundamenta a BNCC, e também o resultado de avaliações desenvolvidas pelo próprio Estado, como o Avalia MT, e avaliações em larga escala, como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), como forma de conhecer a realidade e construir um diagnóstico (MATO GROSSO, 2021). Cabe destacar que o Avalia-MT foi desenvolvido antes da BNCC e nos moldes do SAEB. É um monitoramento contínuo do componente curricular LP e Matemática no estado, em que apresenta “[...] a proficiência dos estudantes, o desempenho dos profissionais e gestores, como forma de subsidiar a definição de políticas públicas com vistas à melhoria da educação” (MATO GROSSO, 2021, p. 260).

O DRC/MT (2021) apesar de apontar que não se deve observar o ensino de leitura e escrita apenas pelo que demonstram os números das avaliações em larga escala, apresenta gráficos da Prova de Linguagem do ENEM dos anos de 2016, 2017 e 2018; a média da Redação do ENEM MT também dos anos de 2016 a 2018; a prova SAEB de LP do 3º Ano do EM de 2017 e do 2º Ano do EM de 2018, comparando-as ao resultado do PISA e do Avalia-MT. E agrava a responsabilização aos professores imputando-lhes o sucesso da formação crítica e consciente do estudante. Uma vez que passa pela ideia de que, ao aprimorar o fazer do professor, nos moldes da BNCC, o problema da educação e dos baixos índices nas avaliações dos estudantes mato-grossenses estarão resolvidos. Assim como exposto neste trecho do DRC/MT:

Os professores da Área de Linguagem, com vistas a melhor instrumentalizar os estudantes, com relação às práticas de linguagem, precisam compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as diretrizes pedagógicas orientadas pela BNCC para a formação de um cidadão crítico e consciente (MATO GROSSO, 2021, p. 263).

Argumentando sobre a naturalização das avaliações em larga escala e problematizando sobre currículo e avaliação no contexto mato-grossense, Santos, Ramos e Destro (2022, p. 188) salientam que essa prática avaliativa sistêmica “[...] opera na fabricação de tipos humanos e essencializações dos sujeitos escolares, implicando em projeção de *performances* para estudantes e professores”. Neste sentido, destacamos que o estado de MT trabalha no sentido de asseverar essa lógica quando inclui em sua política educacional programas como o Avalia-MT, que como dissemos antes, serviu de diagnóstico para a produção do DRC/MT. Nesta direção, as mesmas autoras (2022) afirmam que

O Avalia-MT, atualmente, para além de construir diagnósticos para a intervenção das equipes pedagógicas da secretaria de educação, traz ações que tendem a responsabilizar ou premiar o professor e a escola, após a verificação das proficiências alcançadas. Com tais programas articulados, verificamos a tentativa de homogeneização das práticas pedagógicas das escolas, orientadas pelo que tem sido denominado de material estruturado. Nessa lógica, foram adotadas apostilas produzidas externamente, as quais são utilizadas por professores e após um período de utilização, a proficiência dos estudantes é avaliada (SANTOS; RAMOS; DESTRO, 2022, p. 189).

Em oposição à visão de homogeneidade curricular, Lopes (2018) argumenta que propostas como a BNCC e documentos regionais como o DRC/MT são desenvolvidas tendo como argumento a qualidade da educação. Entretanto, a autora (2018) afirma que em tais projetos

[...] pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações (LOPES, 2018, p. 26).

Corroborando com esta perspectiva, Lopes (2018) critica propostas curriculares que se centram em avaliações, por essas buscarem padrões, medidas uniformes para conhecimentos e ensejarem com isso a padronizar também pessoas, ao distribuir conhecimento igual, como se fosse objeto em busca de um sujeito educado pré-concebido como o ideal para dada sociedade. Com base na teoria do discurso, argumentamos de forma contrária a objetivos que buscam à

eficiência via controle do conhecimento e que, com isso, também imputa ao professor uma responsabilização exacerbada.

Nesta direção, Santos, Borges e Lopes (2019), argumentam que as avaliações em larga escala, como método para mensurar a qualidade da educação brasileira, tem identificado o professor como responsável pelos fracassos escolares. Construído por pensamentos de senso comum em que a educação tem por objetivo a salvação da sociedade pela via do ensino, de conhecimento para a formação dos sujeitos para desenvolver sua função social.

Outro destaque nos documentos abordados é a centralidade conferida ao texto. O trabalho a ser desenvolvido no componente curricular LP tem o texto como objeto central em ambos os documentos – BNCC e DRC/MT. A BNCC (2018) afirma que dialoga com documentos curriculares anteriores – como os PCNs – e confirma que

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, 67).

Assim como o DRC/MT que, por sua vez, cita o que as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso da Área de Linguagem dizem acerca da utilização da linguagem e também assume o texto como central para a área, “[...] o texto assume papel de objeto de significação, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, corporais, tecnológicos, sonoros, plásticos, gestuais e cênicos e não está restrito à língua escrita ou falada” (MATO GROSSO, 2021, p. 258) .

Se por um lado o componente LP na BNCC (e no DRC/MT) dialoga(m) com documentos anteriores, quanto à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que assume o texto como unidade de trabalho, por outro lado, percebemos que nos PCNs os gêneros textuais/discursivos eram mais restritos à linguagem verbal (oral e escrita), sobretudo à linguagem escrita impressa (livros, jornais, cartazes etc.). Assim como demonstrado no excerto do PCN “[...] as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 59). A BNCC avança neste sentido e o DRC/MT a acompanha, argumentando que “É [é] preciso aprender por meio de gêneros textuais/discursivos, utilizando os mais diversos recursos, de jornais e revistas, música ou cinema, como também as novas tecnologias de informação e comunicação” (MATO GROSSO, 2021, p. 12, grifo nosso). Ou ainda:

Nessa perspectiva se estabelece que o texto assume papel de objeto de significação, leitura, interação, apreciação, expressão e fruição dos diversos elementos linguísticos, pictóricos, corporais, tecnológicos, sonoros, plásticos, gestuais e cênicos e não está restrito à língua escrita ou falada (MATO GROSSO, 2021, p. 259).

A ênfase nas novas tecnologias vai ao encontro de nossa argumentação de centralização dos novos e multiletramentos no componente curricular LP em ambos os documentos curriculares e que abordaremos com mais detalhes na próxima seção.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico para o componente, na Base e no DRC/MT, se volta à ampliação dos letramentos, direcionando o ensino de linguagem aos novos e multiletramentos, por esses envolverem um conjunto de práticas ligadas às tecnologias. Assim, tem-se a análise linguística e semiótica que envolve textos tradicionais como o jornal escrito, cartaz e história em quadrinhos e também textos multissemióticos como videominuto, meme, *fanzine*. É nesse sentido que a BNCC busca contemplar, na área de linguagem, as tecnologias, que no documento se ampliam para cultura digital, envolvendo um conjunto maior de práticas, hegemonizados no componente LP por novos e multiletramentos.

As práticas de linguagem consideradas para o componente, tanto para o EF quanto para o EM são leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Essas práticas na Base foram organizadas em quatro (4) eixos: eixo Leitura/ Escuta; eixo Produção de Textos; eixo Oralidade; eixo Análise Linguística/Semiótica. A BNCC organizou as práticas de linguagens por campos de atuação em que essas práticas se realizam. No EF tem-se quatro campos são eles: campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. No EM além desses quatro campos já mencionados foi acrescentado o campo da vida pessoal. Esses campos são mantidos pelo DRC/MT.

Referente à parte diversificada, o DRC/MT (2021) sugeriu para a área de Linguagem e suas Tecnologias como disciplina eletiva: “MERCADO DIGITAL E COMUNICAÇÃO”, é destinada as três turmas do EM e direcionada aos professores de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Arte. A justificativa da eletiva no documento dá-se da seguinte forma: “Atualmente, desenvolver as habilidades de analisar, criar, comunicar, compreender, pesquisar e produzir conteúdo em ambiente digital possibilita tanto a compreensão do universo publicitário como a inserção do jovem no mundo do trabalho” (MATO GROSSO, 2021, p. 488). Ainda com foco na contextualização regional do currículo, ressaltamos a inserção do componente Espanhol, pelo fato de o estado fazer fronteira com um país de língua espanhola (Bolívia).

Outra contextualização feita pelo DRC/MT foi o acréscimo de habilidades em alguns componentes curriculares. Essas habilidades foram nominadas de forma que ficou claro que foram inseridas pelo estado de MT. Após a sequência alfanumérica normal, foi acrescido um ponto, seguido por um número com a sigla MT na frente. Exemplos: (EF69AR00.1MT), (EF69AR00.2MT).

A BNCC, conforme Santos (2000) imprime um sentido de currículo conservador. Desta forma, a autora argumenta que o documento, em um movimento centralizador, “[...] apaga a produção da política como ato mais complexo, como o processo de construção de referenciais nos estados” [...] (SANTOS, 2000, p. 3). A BNCC (2018) busca se impor até mesmo quando diz ser de competência das redes de ensino e das escolas, como exemplo, citamos a listagem feita pela Base dos temas contemporâneos transversais que os currículos devem conter:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de **temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma **transversal e integradora**. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 19, grifo nosso).

O DRC/MT, em consonância com o disposto na BNCC, trouxe os temas transversais com a nomenclatura disposta na Base, Temas Contemporâneos Transversais. Os temas transversais foram inicialmente propostos pelos PCNs (1997) em seis temas específicos (Saúde, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente e Trabalho e Consumo). Com a BNCC esses temas foram ampliados para quinze, “[...] reorganizados em seis macro áreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) [...]” (MATO GROSSO, 2021, p. 30).

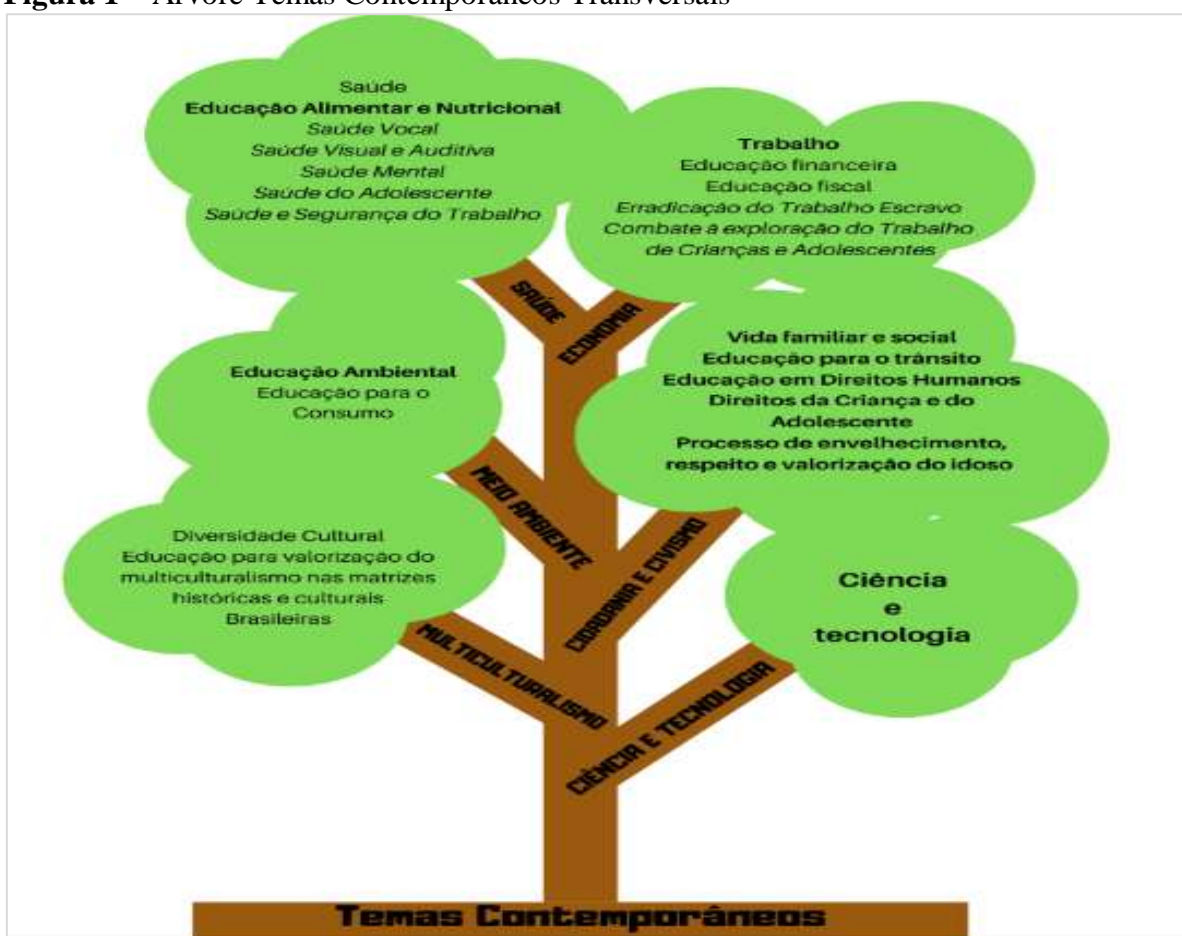
A nível de estado, os temas contemporâneos transversais foram reorganizados considerando diversos marcos legais estaduais e, inclusive, foram adicionados “[...] temas



associados a Saúde (vocal, visual e auditiva, mental, do adolescente, segurança do trabalho) por sua relevância local, reforçados em lei” (MATO GROSSO, 2021, p. 30). A organização dada aos temas contemporâneos transversais, por meio de áreas temáticas, é representada na figura abaixo, retirada do DRC/MT (2021),

[...] com a árvore representando estas ideias (trabalho interdisciplinar); nas folhagens, estão nominados os Temas Contemporâneos, em **negrito** àqueles que têm marcos legais mato-grossenses que reforçam e os ampliam no contexto do Estado, em *itálico* é possível identificar a adição de temas associados a Saúde [...] (MATO GROSSO, 2021, p. 30, grifo nosso).

**Figura 1** – Árvore Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: ensino médio. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021, p. 30

Ainda conforme o DRC/MT (2021), os temas apresentados devem se interrelacionarem tanto nas áreas de conhecimento, contemplando as dez competências da Base, quanto nos itinerários formativos, representando a parte flexível do currículo.

Assim como ocorre na BNCC, o DRC/MT traz quadros com habilidades a serem desenvolvidas em cada ano do EF – no EM, as habilidades não têm indicação de série, “[...] para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas

pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação” (BRASIL, 2018, p. 32). As habilidades são dispostas nos Quadros, separadas por campos de atuação e relacionadas às práticas de linguagens e aos objetos de conhecimento. O documento estadual do EM traz um Quadro comparativo apresentando a progressão das competências do EF para o EM, e enfatiza que as “[...] competências específicas de Linguagens suas Tecnologias para o Ensino Médio reforçam e ampliam as já descritas para o Ensino Fundamental [...]” (MATO GROSSO, 2021, p. 288). O DRC/MT do EM também apresenta um Quadro com a relação entre as competências específicas da área, os temas contemporâneos transversais e as competências gerais e sinaliza para “[...] que o professor deve, considerando as características de seus estudantes, escolher dentre as opções elencadas e pensar em temas que estejam de acordo com sua realidade” (MATO GROSSO, 2021, p. 302). Assim sendo, tem-se uma expectativa de que as desconhecidas características dos estudantes caibam nas habilidades pré-definidas da Base, ficcionando também uma padronização para o que acontece nas escolas, buscando reter o inesperado e o imponderável.

Costa, Rodrigues e Stribel (2019) têm defendido que a BNCC intenta promover a padronização dos currículos escolares ao estabelecerem as habilidades que os estudantes devem desenvolver. Segundo estes autores, “Por essa via também reduz a pluralidade educacional em um país com proporções continentais” (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019, p. 96). Lopes (2019a), tem sido enfática ao se posicionar contrária a toda e qualquer base comum curricular, tal como a organizada no Brasil. Argumenta que este documento, tal como se pressupõe, tem carregado uma aposta em um registro pretendido como verdade oficial, pressupõe também metas uniformes, projetos identitários fixos de vida preconcebidos, tentativas de barrar a interpretação e se impor a outras leituras curriculares, para tornar-se única, válida e obrigatória. Na tentativa de um consenso curricular fora da disputa política contingente. Costa, Rodrigues e Stribel (2019, p. 26, grifo da autora) ao mencionarem Lopes, concordam com a autora “[...] quanto à perspectiva da BNCC, de ‘base’, estar intimamente vinculada a um movimento que não favorece a ampliação da democracia, pois restringe formas de ler o mundo, de significar o conhecimento”.

Neste sentido, Costa, Rodrigues e Stribel (2019, p. 96) têm argumentado que

[...] trata-se de uma visão prescritiva à educação, que se baseia na associação direta entre conhecimento e igualdade, apropriação do conhecimento e justiça social. Para a autora, o caráter de pretensa limitação ao que pode ser ensinado nas escolas sustenta uma visão de direito como um “dever ser”, haja vista o direito de aprender e de decidir sobre o que aprender encontrarem-se apartados. Desta forma, (...) o direito é afirmado como adquirido quando foi

aprendido o pré-estabelecido, o que negligencia a própria perspectiva de construção de conhecimento na escola, despreza o trabalho colaborativo, a criatividade e a construção de leituras de mundo.

Salientamos também que o DRC/MT (2018) traz os multiletramentos, os novos letramentos e o letramento digital como práticas didático-metodológicas “[...] que podem ser exploradas pelos professores como forma de auxiliar no ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva contemporânea” (MATO GROSSO, 2018, p. 49). Nessa direção, o documento curricular do estado visa oferecer recursos para um maior desenvolvimento das práticas de linguagens, entendendo que os novos e multiletramentos são contemporâneos e podem auxiliar no ensino da leitura e da escrita (MATO GROSSO, 2018). Diante da influência das TDICs, o DRC/MT

[...] orienta que os professores de Língua Portuguesa levem para a escola os modos de conceber e agir por meio da linguagem tal qual no mundo online/virtual, ou seja, que propiciem um espaço de ensino/aprendizagem, no qual considerem a inteligência como coletiva e façam uso da infinidade de recursos e mídias, com o intuito de instigar os estudantes a produzirem sentidos e significados a partir do contexto e de forma coletiva, tanto dentro quanto fora da sala de aula (MATO GROSSO, 2018, p. 53).

O documento estadual ainda salienta que:

[...] o professor de língua portuguesa estará assumindo um novo modo de fazer escola, uma vez que possibilitará aos estudantes tornarem-se protagonistas de suas próprias práticas letradas, tanto na escola quanto na vida, pois esse é o nosso principal objetivo, porque o *ethos* dos novos letramentos promove a inclusão, garantindo, assim, que todos estejam “dentro” (MATO GROSSO, 2018, p. 54, grifo do autor).

Ao tratar das metodologias para o ensino e aprendizagem significativa, o DRC/MT (2021) afirma que a Metodologia Ativa é a metodologia mais adequada para desenvolver competências por meio de habilidades, uma vez que “[...] essas são introduzidas por verbos de ação [...]” (MATO GROSSO, 2021, p. 324). Nessa perspectiva, trazemos um outro excerto com informações relevantes para nossa compreensão acerca de diferentes pressupostos da Base e do DRC/MT.

Na prática, a homologação da BNCC e a implementação do DRC-MT do Ensino Fundamental e o DRC-MT, etapa do Ensino Médio, articulam um ensino que tem como foco o estudante protagonista de sua aprendizagem. Desenvolver as competências por meio de metodologias ativas é uma das premissas do DRCMT, e isso implica planejar aulas partindo da premissa do protagonismo almejado, bem com avaliar de forma mais ampla e menos voltada para a classificação do aprendizado em “ótimo”, “bom”, “regular” e “ruim”, classificação essa, em geral, que está ligada à atribuição de notas que

nem sempre conseguem dar conta da multiplicidade de saberes possibilitada pelas metodologias ativas (MATO GROSSO, 2021, p. 322-323, grifos do autor).

Referente a aspectos regionais da linguagem, o DRC/MT (2021) reproduz o que está na Base e enfatiza que “[...] para garantir a cidadania, trazem, em suas premissas, a oferta de uma educação com princípios de igualdade, diversidade e equidade” (MATO GROSSO, 2021, p. 286). Descreve um ensino em que será valorizada a língua viva conforme os usos das pessoas ao falar ou escrever sejam elas mato-grossenses ou não.

O alinhamento das políticas e a consequente vinculação aos testes em larga escala são aspectos que tentam invisibilizar os antagonismos presentes na política curricular brasileira e mato-grossense. No entanto, compreendemos que o discurso político é constituído pela afirmação de um “outro”, de um exterior constitutivo que impossibilita a plena totalização de dada identidade (LACLAU; MOUFFE, 2015). Entendemos que a BNCC busca apagar a diferença. É sustentada, em âmbito estadual, pelo DRC/MT, visto que ambos documentos pretendem dar conta da grandiosidade de um país e um estado marcados por diferenças geográfica, cultural e econômica.

O ensino de Língua Portuguesa, as distintas formas de interação com LP, as diferentes e múltiplas culturas juvenis acontecem nas escolas brasileiras. Interpretamos que todo esse fazer, que é contínuo, contextual é atacado, antagonizado pelas propostas defendidas pelos documentos BNCC e DRC/MT. Por mais que os documentos projetem barrar as diferenças, elas são incontornáveis (LACLU; MOUFFE 2015, CUNHA; COSTA; PEREIRA 2016). Portanto, interpretamos que nenhuma força, por mais que se coloque como normativa e prescritiva, é capaz de saturar contextos e se impor de uma vez por todas a ponto de invisibilizar as decisões que acontecem localmente (LOPES; MACEDO 2011a). As produções de professores nos contextos em que atuam são sentidos para o termo currículo (LOPES; MACEDO, 2011a). Entendido por nós como construção contínua dos sujeitos em suas localidades.

Ressaltamos na abordagem aos documentos BNCC e DRC/MT um movimento de articulação a um projeto nacional e internacional de educação controlados por avaliações sistemáticas. A pressuposição de um sujeito, aluno fixo – que vá chegar ao final da EB dotado de dez (10) competências gerais, apto a atuar na sociedade, no mercado de trabalho, capaz de continuar estudando e protagonista de sua história. Esse sujeito se antagoniza a um “outro”, aluno que não aprende, mostrados pelos vários testes em larga escala; e a uma escola que não

é eficiente por não mobilizar objetos de conhecimentos<sup>35</sup> comuns, compatíveis com supostas práticas contemporâneas de linguagem<sup>36</sup>. Além disso, pressupõe que a escola não tenha professores bem preparados para possibilitar o protagonismo dos alunos, bem como que a escola é pressuposta como culturalmente estática às diferentes leituras de mundo que ali circulam.

O documento formulado pelo estado de MT foi construído seguindo padrões estabelecidos pela BNCC, com particularidades locais, mas vinculados a um movimento maior de tentativa de controle curricular. Voltando o olhar para o componente curricular LP, esse, assim como proposto pela Base, é oferecido em todo o percurso estudantil, usado como medida de resultados pelas avaliações em larga escala, inclusive realizadas pelo próprio estado. Enfatizando o que já discutimos aqui, a avaliação se presta a controlar o currículo e com ele, controlar subjetividades do que é ser professor, aluno, escola.

Nesse sentido, ancorados nos aportes que trazemos para subsidiar a abordagem aos documentos, ressaltamos a noção de tradução como importante para pensar a interpretação incontrolável dessas políticas e refutar a expectativa de constituição de homogeneidade curricular, de hegemonias definitivas. Pelo contrário, apostamos em contextos plurais, escolas em que os professores fazem currículos em suas salas de aulas, atuando para além de expectativas de implementação, de propostas e de metas mensuráveis.

#### **4.2.1 Padronização do currículo: regulação e controle do trabalho docente**

A BNCC é um documento normativo nuclear. Criada com a intenção de alinhar outras políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal, no que se refere à formação de professores, à avaliação e à elaboração de materiais didáticos, o documento enseja “[...] superar a fragmentação das políticas educacionais [...]” (BRASIL, 2018, p. 8). Essas políticas são consideradas de cunho neoliberal e buscam subjetivar o professor. Já na introdução, a Base (BRASIL, 2018) explicita ações a serem tomadas para garantir a implantação em todo o território nacional. São medidas usadas para assegurar que o documento se efetive no país e passe a normatizar a aprendizagem ao longo da educação básica. Dentre tais ações, destacamos as que são direcionadas ao professor:

[...]

---

<sup>35</sup> Na BNCC (2018) objetos de conhecimento são entendidos como conteúdos, conceitos e processos.

<sup>36</sup> As práticas contemporâneas, conforme a BNCC (2018) dão destaque à cultura juvenil, aos novos e multiletramentos, à cultura digital.

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p.17)

O documento articula, dessa forma, processos que vão desde a avaliação, formação de professores, gestão até a regulação do currículo. A proposta intenta regular sentidos que permitem a desconsideração das diferenças escolares. O professor, se controlado desde seu processo de formação, é interpretado como parte “importante” desse processo, pois precisa agir conforme preconiza a Base para que a mudança aconteça, por isso há um forte investimento em regulação. A formação inicial e continuada do professor, bem como as diferentes formas de avaliação do trabalho desenvolvido pelos docentes são ações necessárias à implementação da expressão de currículo comum, como o proposto pela BNCC. Ela, para ser implementada, passa pelo fazer do professor, dessa forma, o documento inicia sua prescrição por ele, que é o primeiro a receber por meio do exercício do papel da União a “correção das desigualdades” (BRASIL, 2018, p. 21)

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, p.21)

Macedo (2012), ao analisar documentos normativos os têm interpretado como pretensões de fixar sentidos para o que entendemos por educação básica. Como tentativa de homogeneização da educação, de controle federal sobre os currículos escolares, uma vez que, o poder de legislar sobre os documentos é de competência do CNE. Ainda segundo Macedo (2012), devemos colocar o ensino sob suspeita, retirando-o do centro nevrálgico da escola. Costa (2020), ao analisar este documento, menciona que, “A BNCC é construída com objetivos e habilidades apresentados de maneira definida, visando precisão, o que supõe pouca margem a variações, reitera o controle”, (COSTA, 2020, p. 96). A proposição curricular apontada pela BNCC, por competências e habilidades,

associa-se ao propósito de educar para a cidadania global, assim é relevante que sejam viabilizadas experiências educativas preocupadas com a formação humana integral, práticas escolares onde experiências ocorram, onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos tenham significado na vida cotidiana (MATO GROSSO, 2021, p. 10).

Macedo (2012) tem defendido uma nova dimensão da concepção de teoria curricular nas políticas públicas; para a autora, sem diferenciarmos educação de ensino não conseguiremos com que a escola eduque. Precisamos intencionalmente desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, e para este fim, Macedo tem argumentado sobre a necessidade de rever a centralidade do conhecimento nas definições de currículo colocadas nos textos políticos, como a BNCC, também na teoria curricular na qual os fundamenta. Segundo a autora (2012), não é que não devemos ensinar, o problema é centralizar o conhecimento, reduzindo a educação a ensino. Igualmente Costa, Rodrigues e Stribel (2019), que têm se sustentado nos argumentos de Janet Miller, defendem a tarefa curricular como

[...] um trabalho criativo, ao invés da proposição de prescrições mensuráveis e quantificáveis, com princípios e lógicas rígidas sobre a prática docente/discente, sobre o que vem a ser o conhecimento e seu fim. Por este motivo, a autora pontua que à teorização curricular não deve interessar a prepotência de uma ciência exata ou universal, pautada por consensos sobre conhecimentos/saberes universais para todos, com resultados previstos. O currículo, ao contrário, em sua constante revisão, deve ser lido como “conversa complicada”, tramada no diálogo e no conflito produtivo de diferentes visões de mundo (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019, p. 89, grifo do autor).

Corroborando essa ideia, Santos, Borges e Lopes (2019) têm analisado que as avaliações ocorridas no sistema público de ensino, como método para mensurar a qualidade da educação brasileira tem identificado o professor como responsável pelos fracassos escolares. Esse sentido é construído também por pensamentos de senso comum em que a educação tem por objetivo a salvação da sociedade por via do ensino, de conhecimento para a formação dos sujeitos para desenvolver sua função social. Diante disto, tem caracterizado a produção de políticas para a educação com sentidos de intervenções arbitrárias no trabalho docente.

Macedo e Ranniery (2018) mencionam não ser novidade que em diversos momentos diferentes políticas públicas têm tentado controlar o currículo sob o auspício dos interesses globais. Dentre os organismos que têm viabilizado estas políticas poderíamos citar o Banco Mundial que tem direcionado as diversas políticas internacionais por regiões geopolíticas. Para os autores, o próprio iluminismo tem operado a lógica de uma única visão de mundo, pautada no europeu-americano, em que, por séculos tem definido os conhecimentos que valem a pena.

Macedo e Ranniery (2018) argumentam que recentemente alguns processos têm se distinguido de outros que ocorreram em períodos anteriores, dentre eles, os autores destacam as soluções desenvolvidas e difundidas por grandes corporações e os exames internacionais, com destaque para o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Neste sentido os autores entendem que, o mapeamento destas políticas no âmbito global tem demonstrado as redes complexas que envolvem o controle das políticas públicas e tem definido o controle das políticas educacionais e curriculares em nível global.

Macedo (2017), aportada em Taubman, ao mencionar a política de avaliação centralizada estadunidense argumenta sobre a adesão dos professores às políticas de controle do trabalho docente, em que isto só ocorre pela existência de uma teoria curricular que parece familiar ao professor. Não existindo, portanto, uma cumplicidade do docente quando a vigilância frequente do seu trabalho, ou que favoreçam aos testes de escalas globais. Segundo Macedo (2017), ainda citando Taubman, autor de abordagem psicanalítica, as apreensões e ilusões da categoria de profissionais docentes têm sido frequentemente atormentadas pelos discursos do fracasso. Portanto, Macedo tem defendido que a centralidade do conhecimento no currículo tem dado sentidos às políticas de currículos, para o controle do trabalho docente, pela redução da educação ao ensino, ou seja, ao se tomar o conhecimento como único para a avaliação/medida/mensuração, do que vem a ser qualidade de educação. Isso tem responsabilizado os professores pela má formação das gerações atuais, futuras e passadas.

Lopes e Borges (2017) afirmam que debates recentes nas publicações em educação no país vêm intensificando a reiteração do conhecimento como centro do currículo e que tal lógica passa a dialogar com a orientação das políticas curriculares. Neste sentido, ao analisarem os trabalhos de alguns autores Lopes e Borges (2017) mencionam que todos têm se posicionado a favor de que o conhecimento deve ocupar o ponto central no currículo. Segundo as autoras, mesmo assumindo a impossibilidade de reduzir a escola ao ensino, eles têm defendido que a função básica desta instituição seja

[...] organizar e promover o ensino, desenvolvendo a aprendizagem, a construção e a reconstrução de conhecimentos, habilidades e visões de mundo, assim como promover a formação de cidadãos autônomos e responsáveis e contribuir para construção de identidades que se coloquem na contramão dos modelos hegemônicos. (LOPES; BORGES, 2017, p. 556)

Lopes e Borges (2017) mencionam uma articulação discursiva entre a teoria de Young e os pensadores de base crítica, citados acima, em que eles têm defendido o enfoque das avaliações em currículos centralizados. Para elas, ao analisarem os discursos, existem algumas



divergências ou diferenças nas abordagens dos autores, mas há uma equivalência quando se aborda o instrumentalismo das políticas que tem por objetivo a eficiência via controle do conhecimento. Tomemos o exemplo o *accountability* (LOPES; BORGES, 2017) nas políticas públicas atuais, que, por meio do resgate das competências no ensino, buscam resultados de aprendizagem por meio dos testes em larga escala. Essa lógica desqualifica o docente e o currículo produzido na escola, interfere diretamente na subjetividade do professor, afetando a sua forma de trabalho (LOPES; BORGES, 2017).

A prática de avaliações sistêmicas direcionadas aos estudantes de todo país tem produzido discursos que identificam os professores como responsáveis pela crise na educação do país (LOPES; BORGES, 2017; MACEDO, 2017; MACEDO; RANNIERY, 2018), por estes não alcançarem resultados compatíveis a outros países na qualidade da educação. Esses discursos, segundo Costa (2020), são promovidos então pela cultura da testagem em massa dos conhecimentos via ensino. Ainda segundo Costa, se sustentando nas ideias de Janet Miller, “[...] a relação currículo-ensino, tem sido restringida a uma visão de ensino baseada na testagem padronizada, na redução do conhecimento a uma propriedade a ser transmitida e aferida ao fim do que é compreendido como seu processo de construção” (COSTA, 2020, p. 89).

Corroborando esse pensamento, Lopes e Borges acrescentam que

Nessa medida, o controle da interpretação do conhecimento escolar via políticas curriculares centralizadas ao invés de promover, com a eficácia e a eficiência pretendidas, “a correção do processo” e garantirem, por exemplo, a qualidade da formação docente (via afastamento do risco) ou o direito à aprendizagem (via definição do que se deve aprender), acabam por operar na cristalização de identidades. Tal cristalização tende assim a negar o diferir associado à educação e aposta em pré-definir um porvir impossível de ser previsto. (LOPES; BORGES, 2017, p. 563).

Neste sentido é que percebemos como o discurso das políticas de testagens – pretendida pela BNCC e acompanhada pelo DRC/MT – está sustentado pela ideia de eficientismo em que o objetivo não é a qualidade da educação, mas sim o controle sobre os currículos escolares. Conforme o DRC/MT (MATO GROSSO, 2021, p. 259-260) “Práticas de linguagem essenciais para o desenvolvimento do jovem para o enfrentamento do mundo contemporâneo, a leitura e a escrita oportunizadas no Ensino Médio têm apresentado níveis insatisfatórios, considerando os resultados de avaliações que medem essas práticas”. O que se configura com isso é uma pressuposição das características dos estudantes para uma sociedade e um mercado de trabalho

também supostos. Santos, Borges e Lopes (2019) têm nomeado esse discurso de horrífico e beatífico:

O caráter horrífico delinea a crise como aquela que ameaça a possibilidade de a escola, por meio do ensino, formar um sujeito capaz de modificar a realidade social presente, mas também se conformar a ela (sua estrutura econômica, ideológica). Ao reiterar uma designação horrífica para sua ausência/seu fracasso no ambiente escolar, significa a aprendizagem, sua ausência como algo catastrófico, capaz de, inclusive, comprometer a existência humana. Ainda nesse entendimento, esse discurso horrífico, pautado em uma dimensão mítica (Laclau, 2006), necessita de uma estrutura que se configura como promessa de salvação para o estudante, para a escola e, por conseguinte, em uma relação determinista e sem mediações, para o social. (SANTOS; BORGES; LOPES; 2019, p. 246)

Diante do discurso horrífico e beatífico, segundo Santos, Borges e Lopes (2019), para garantir uma educação de qualidade para todos, tem-se propagado a ideia de que determinada categoria ou sujeitos possam assumir a culpa e a responsabilidade de acordo com as respostas obtidas nas políticas de testagem em massa. A pretensão de homogeneização das políticas desconsidera o antagonismo nas políticas regionais, a construção curricular das escolas e dos professores, enfim dos sujeitos que compõem os processos que envolvem a construção de toda política, descaracterizando os processos democráticos. Como destacam Santos, Borges e Lopes (2019, p. 250) “[...] a decisão está tomada fora do conflito, fora do acontecimento, e está sendo, de diferentes modos. A responsabilidade não é algo que possamos institucionalizar e fixar em um lugar no tempo e espaço como, por exemplo, as políticas de responsabilização docente vêm fazendo”.

Nessa perspectiva, sob o nome BNCC, vem sendo difundida à sociedade brasileira uma educação que se pretende salvacionista, juntamente com outras políticas públicas pautadas pela reestruturação curricular, por sistemas de avaliação centralizados e por intervenções diretas na formação de professores. Entretanto, o termo qualidade na educação não é problematizado e é visto apenas por supostos bons resultados nas avaliações nacionais e internacionais. Confunde-se dessa forma, ensino e educação, e o currículo brasileiro tende a ser direcionado pelo resultado dessas avaliações. Assim como demonstra o excerto abaixo:

O componente Língua Portuguesa tem sua própria forma de fazer diagnóstico da aprendizagem na etapa Ensino Médio no Mato Grosso, por meio do AVALIA MT, programa de avaliação implementado em 2017 na rede estadual, que constrói um diagnóstico de todas as unidades de ensino (MONITORAMENTO), apresentando a proficiência dos estudantes, o desempenho dos profissionais e gestores, como forma de subsidiar a definição de políticas públicas com vistas à melhoria da educação. Esse monitoramento

é contínuo e se realiza nos moldes propostos pelo SAEB (MATO GROSSO, 2021, p. 259).

Para tensionar a discussão, trazemos Lopes, Macedo e Costa afirmando serem contrários a um currículo comum e, portanto, contrários à BNCC e as propostas estaduais que advêm dela. Para Lopes (2019), a disputa política é contingente e a Base não pressupõe isso, por regular a estruturação de aprendizagens iguais em um país tão plural como o Brasil; para Macedo (2019), o Brasil precisa sim de uma Base, para ela “A base é escolas com boas condições materiais e de infraestrutura. Isso é base, o que tem sido chamado de Base é a pretensão de definir o horizonte logo ali onde os olhos do controle podem alcançar”. (MACEDO, 2019, p. 54). Costa (2020) diz que a BNCC desconsidera a produção acadêmica e, com isso, assinala seu caráter antidemocrático e pautado por abordagens instrumentais.

Ao professor é imputada uma responsabilização exacerbada frente aos processos de implantação da BNCC, “[...] sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto” (LOPES, 2018, p. 26). Em MT, com o documento curricular, o sentido atribuído ao professor não é diferenciado, pelo contrário, o professor é visto como alguém que deverá fazer chegar aos alunos as habilidades enumeradas na BNCC. Para isso, o primeiro a receber essa instrumentalização é o próprio professor, por meio da formação continuada.

Os professores da Área de Linguagem, com vistas a melhor instrumentalizar os estudantes, com relação às práticas de linguagem, precisam compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, em consonância com as diretrizes pedagógicas orientadas pela BNCC para a formação de um cidadão crítico e consciente (MATO GROSSO, 2021, p. 94).

Compreendemos a partir da TD que o fechamento total da significação de currículo, impediria o livre exercício do fazer, condicionando a ação pedagógica ao restringir-se a documentos normativos como a BNCC e o DRC/MT. Defendemos que os professores não implementam currículos, eles o fazem nos contextos em que atuam, na relação com os diferentes questionamentos e situações que se constituem. Por isso o currículo não tem um conceito definido como único ou certo (LOPES; MACEDO, 2011a), currículo passa a ser entendido como uma caminhada incessante, construído no caminho e sempre aberto em um processo dinâmico.

A qualidade da/na educação passou a ser o objetivo a alcançar como se tudo o que foi construído até agora não representasse qualidade nenhuma; “[...] reiteradamente a qualidade do currículo é afirmada como parte da luta de todos, projetando uma unidade social e um consenso curricular imaginários” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 341). Mas que qualidade se almeja?

Qualidade na educação para o quê/quem? O termo qualidade na educação passou a representar um significante vazio.

Em Laclau (2011), significante vazio representa um significante que se esvaziou de significado por meio da subversão do signo. Em outras palavras seria o fato de considerar o termo qualidade na educação uma particularidade que passa a assumir o universal, para isso há um esvaziamento de sentido porque passa a admitir, na cadeia de equivalência, uma quantidade de sentidos diferenciais. Costa e Pereira assim definem o termo:

Um significante vazio, para ser considerado como tal, como representante de uma universalidade, não pode ser significado de forma unívoca, precisa e direta. Ele se apresenta "em preenchimento" de sentidos, porque essa é a condição para que todas as identidades envolvidas na cadeia de equivalências, na articulação, possam se solidarizar na representação, para que passem a se ver compreendidas em uma mesma luta política, ainda que a signifiquem distintamente. É dizer que um significante vazio, perpassado e sustentado por diferentes cadeias equivalenciais, se constitui como um nome passível à solidarização de distintas diferenças. (COSTA; PEREIRA, 2013, p. 297)

Matheus e Lopes (2014) afirmam que a formação de significantes vazios são mecanismos constituintes da hegemonia na política de currículo centralizada. Desse modo, compreendemos a BNCC e conseqüentemente o DRC/MT como uma política de centralidade curricular, que hegemoniza o discurso qualidade da educação, com objetivo de buscar uma totalidade que é impossível. Para isso atribuí sentidos de desqualificação da educação pública brasileira e dos professores por meio de comparação de avaliação externas e fazendo do currículo uma forte ferramenta de controle para a produção de identidades. Devido a isso, a importância do diálogo sobre a Base se fez urgente, o reconhecimento da singularidade do professor e da escola como produtora de currículo.

A BNCC, ao falar de igualdade, diversidade e equidade, reconhece que “[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15). No entanto não é mostrado como essas necessidades diversas e plurais poderão ser contempladas e garantidas com a normatização de gestão, avaliação de aprendizagens comuns. Mesmo a parte diversificada é condicionada à Base e ademais o estudante não terá como escolher o seu itinerário formativo, ou melhor poderá escolher dentro de uma oferta limitada, ou, dizendo de outra forma, que lhe é imposto como opção. Desta maneira, chama-nos a atenção a forma como o documento estadual traz a arquitetura curricular, reforçando a normatização da Base e acentuando a responsabilização docente nas escolas:

É importante enfatizar que os Itinerários Formativos, entendidos como a parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, devem atender a quatro objetivos: aprofundar e ampliar aprendizagem, contemplando as competências gerais e uma ou mais áreas do conhecimento e/ou a Formação Técnica Profissional; consolidar a formação integral, garantindo o desenvolvimento de autonomia para os estudantes realizarem seus projetos de vida; promover valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e desenvolver habilidades, possibilitando uma visão de mundo mais ampla e heterogênea, e capacidade de tomar decisões e agir [...] ao cursar o Itinerário Formativo, espera-se que o estudante seja preparado para exercer a sua cidadania com plenitude e resolver demandas complexas do cotidiano. Além disso, ele será instigado a dar continuidade aos estudos e/ou preparar-se para um desempenho qualificado no mercado de trabalho. (MATO GROSSO, 2021, p. 404).

Como já expusemos aqui, os itinerários são ofertados condicionados aos sistemas de ensino (BRASIL, 2018), o que inviabiliza a escolha autêntica por parte dos alunos, uma vez que há graves problemas estruturais em muitas das escolas brasileiras, distribuídas ao longo de todo o país. Neste sentido, Lopes (2019) tem afirmado que a proposta da BNCC em via de integração curricular não viabiliza ao que alude. Segundo a autora, o que ocorre é exatamente o contrário, “tende a ser restritiva de possibilidades de integração curricular por tentar controlar o projeto de vida dos jovens estudantes por meio de metas fixadas a priori” (LOPES, 2019, p. 63).

Uma vez que partilhamos do pensamento de que “Não há subjetividades políticas estabilizadas e pré-definidas que possamos buscar formar (por exemplo, pela educação) para atingir o projeto político pretendido (mudar o mundo, instaurar um novo regime político, uma nova sociedade, um novo projeto educacional)” (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019, p. 561), é necessário um reconhecimento das relações que se estabelecem entre o problema, as lógicas e os processos sociais mais amplos que envolvem a política pública curricular e, ancoradas nos pesquisadores de políticas públicas curriculares aqui trazidos, entendemos a BNCC e o DRC/MT como uma hegemonia, sustentada também pela hegemonização de distintos significantes articulados provisoriamente.

Portanto, defendemos uma subjetivação porvir do professor e do aluno, contrária a uma racionalidade técnica que limita e pressupõe identidade, subjetividade, por pensarmos que os sujeitos são descentrados e não fixos (LACLAU, 2011). Dessa forma, pensamos que a concepção de sujeito pode proporcionar a leitura de que a interação do particular e do universal é, incessantemente, condição para ser e estar na política, sem um jamais esgotar a permanência do outro, em uma promessa de vir a ser docente e estudante na singularidade de cada contexto.

Ao enfatizar um discurso político de ideia pré-concebida de que a educação pública brasileira e mato-grossense é ruim, de que os professores são mal formados e não executam bem o seu trabalho, sendo necessário corrigir essas deficiências, com mais formação continuada, constrói-se todo um cenário horrífico que é pseudoconfirmado e reforçado pelos resultados das avaliações em larga escala. Dessa forma, ações como regular a formação inicial e em serviço do professor reconfigura sua identidade: ações como o de pesquisar, escolher, relacionar e adequar o conteúdo ou o conhecimento conforme a realidade de seus alunos é esquecida em prol de um conteúdo mínimo e comum a ser implementado. O currículo, as avaliações, os materiais didáticos são estratégias que fixam o papel do professor, com claro objetivo de direcionar resultados únicos que nem sempre são possíveis, pois tudo depende da realidade existente na comunidade escolar.

Salientamos que não objetivamos inocentar ou responsabilizar o trabalho docente, ou dizer que o professor não deva prestar contas à sociedade quanto ao seu trabalho. Nosso intuito ao passar por esse tema é uma tentativa de contextualizar os discursos antidemocráticos que têm ecoado em nossa sociedade a ideia de que a grande crise da educação seja única e responsabilidade dos docentes, como tem demonstrado os resultados de tais avaliações. Acreditamos em uma política curricular democrática que se constitui no porvir, de forma plural e com abertura ao diálogo com a diferença.

### **4.3 Do particular ao universal: a centralidade dos novos e multiletramentos no ensino de LP**

Nesta seção o objetivo é focalizar processos de tradução articulados na hegemonização dos discursos dos novos e multiletramentos. Dessa forma, exporemos como alguns dos diferentes elementos têm sido articulados, formando momentos discursivos e quando em cadeia de equivalência hegemonizaram a subjetividade política em que se constituem os discursos novos e multiletramentos. Com a TD, nossa abordagem destaca que tal hegemonia é sempre contingencial, que a sutura da identidade sempre escapa.

### 4.3.1 Formação articulatória

Os novos e multiletramentos aparecem em um papel de destaque no texto da BNCC. Articulados a outros significantes, como cultura digital e culturas juvenis, eles são vistos como participantes das práticas contemporâneas de linguagens.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 498).

Nesse sentido, os novos e multiletramentos pela leitura da BNCC funcionam como ferramentas de apreensão das diversas práticas de linguagens e, como consequência, meios para a transformação da sociedade, como pretendido pelo documento, ao destacar que

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (BRASIL, 2018, p. 69).

Assim, vale destacar com esse excerto, a perspectiva de a BNCC induzir a um sentido de escola que produza uma forma de interação suposta como necessária ao também suposto futuro dos estudantes. Macedo (2016) destaca duas ideias antagônicas que estiveram presentes nas discussões sobre base curricular comum no Brasil, são elas: conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. Conforme a autora, a disputa entre os termos “[...] naturaliza o sentido de currículo como controle, ideia que tento deslocar entendendo educação, justiça e democracia como porvir” (MACEDO, 2016, p. 45).

No entanto, entendemos que o documento que foi homologado, intenta controlar até mesmo o porvir por meio de projeções em relação ao futuro. Ancorados em estudos de Laclau (2011) e de Lopes (2013), argumentamos a impossibilidade de fechamento de uma identidade ou ainda do que concebemos como sociedade em que o estudante de hoje possa ser projetado a

produzir efeitos predefinidos do que seja bem viver e trabalhar nessa sociedade. Como bem afirma Laclau (2011, p. 97) [...] é impossível saturar qualquer contexto.

Os novos e multiletramentos são relacionados na Base à cultura digital, uma vez que boa parte do que é considerado como novos e multiletramentos são essencialmente digitais, como os gêneros discursivos/textuais que surgem ou se transformam a cada dia. “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impreso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...], mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69). A cultura digital compõe uma competência da Base e ao definir o conjunto das competências,

[...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC por meio dos campos de atuação social, inclusive com diversas formas de articulação entre eles, procura “[...] oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política” (BRASIL, 2018, p. 506).

O que se configura é uma intencionalidade de fixar uma identidade para o estudante. Ao pressupor que ele, dominando certas ferramentas, passa a ser protagonista de seu aprendizado “[...] na direção do que alguns autores vão denominar de *designer* [...]” (BRASIL, 2018, p. 70), construtores de significados ou conforme o GNL (2021), mais que isso “[...] tornam-se *designers* de futuros sociais” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 108). Lopes (2019) aponta neste sentido que uma base comum nos impõe uma leitura fixa de currículo como se isso fosse possível. Com a autora, contra-argumentamos a defesa de toda e qualquer hegemonia definitiva, contra a estabilização de toda e qualquer determinação para a educação brasileira e matogrossense:

[...]uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a



base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse (LOPES, 2019, p. 60-61).

Ao citar o termo *designer*, a Base pode estar fazendo referência ao uso dado ao termo pela pedagogia dos multiletramentos presente no manifesto do GNL, uma vez que, como já expusemos aqui, autores como Hissa e Sousa (2020) citam o diálogo entre a Base faz e o referido manifesto. Para o GNL, o *design*

[...] designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos designers ativos de significado. E, como designers de significados, somos criadores de futuros sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107-108).

Os novos e multiletramentos na Base também se relacionam às culturas juvenis<sup>37</sup>. Faz parte do componente curricular LP conforme o documento (BRASIL, 2018) valorizar as práticas das culturas juvenis e na progressão das aprendizagens e habilidades do EF para o EM levar em conta

[...] • o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos; [...] (BRASIL, 2018, p. 500)

O Campo da vida pessoal, no documento, traz diretrizes e habilidades que são voltadas ao interesse dos jovens, para que segundo a Base (BRASIL, 2018) possam garantir ao estudante “[...] saber sobre a condição juvenil e sobre as representações sobre jovens e juventudes; discutir sobre temáticas vinculadas a questões que os preocupam ou instigam sua curiosidade, privilegiando as que tiverem maior repercussão entre os estudantes [...]” (p. 510). Outra garantia também prevista para o Campo é “[...] que diferentes gêneros e formas de expressão das culturas juvenis tenham lugar ao longo dos anos (BRASIL, 2018, p. 511)”, bem como a suposição pela Base de que seja possível “[...] P[p]rever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.” (BRASIL, 2018, p. 511, grifo nosso).

---

<sup>37</sup> As produções que são consideradas pela BNCC como próprias das culturas juvenis contemporâneas são [...] (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018, p. 524).

Compreendemos, com isso, que há a pretensão de, através de habilidades e diretrizes garantir ao jovem estudante conhecimento sobre a condição juvenil, que tende a constituir uma perspectiva de significação da juventude para o jovem. Esse sentido tende a favorecer a ideia de que o jovem precisa aprender a ser jovem. Com isso o documento busca formas para padronizar maneiras de ser jovem, para o jovem das escolas brasileiras que já é jovem e vive sua cultura juvenil de forma diferencial.

Dessa forma, importa salienta que o jovem terá também os temas de interesse definidos por um padrão do que é ser jovem e do que deve ser considerado interessante ao jovem. Nessa direção, o documento destaca habilidades específicas para o Campo da vida pessoal e outras de outros campos que são consideradas por se referirem

[...] à realização de debates e discussões de temas de interesse dos jovens; à elaboração de propostas de ações e de projetos culturais e de intervenção; ao levantamento de dados de diferentes naturezas; e à análise situada da legislação.

Em relação aos textos legais, o Estatuto da Juventude deve ter destaque, com base no contexto social e histórico (brasileiro e latino-americano) de sua promulgação. Além disso: na discussão de ações e políticas públicas, devem ser privilegiadas políticas públicas para a juventude; os fóruns de discussão, debates e palestras devem contemplar a condição juvenil, como também temas de preocupações e curiosidades dos jovens; a produção de textos reivindicatórios pode incluir eventuais demandas por equipamentos e programações culturais, de espaços de lazer e de práticas das culturas corporais.

Além dos já mencionados, ganha destaque o domínio de gêneros e produções como perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos, almanaques, playlists comentadas de produções culturais diversas, fanzines, e-zines (esses três últimos também considerados na esfera artístico-literária), entre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 510).

O protagonismo juvenil é outro elemento que participa da articulação discursiva, juntamente com outras demandas, dentre as quais destacamos culturas juvenis e culturas digitais em torno da identidade novos e multiletramentos. Estamos chamando de articulação a prática que nos termos de Laclau e Mouffe (2015, 178) “[...] estabelece uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos discurso”.

O protagonismo do estudante compõe a competência específica de LP para o EF de número dois (2). A BNCC (Brasil, 2018) vincula a apropriação da linguagem escrita a uma maior autonomia do estudante e conseqüente protagonismo na vida social. O protagonismo juvenil é apresentado pelo texto da Base como uma promessa ligada à capacidade de escolha

do estudante, ao projeto de vida, à vida em sociedade e ao mundo do trabalho. Conforme a BNCC,

[...] a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes [...] (BRASIL, 2018, p. 478).

É nesse sentido que enfatizamos haver a formação de uma cadeia de equivalência entre esses diferentes elementos na construção da identidade novos e multiletramentos como hegemônica no texto da BNCC para o componente curricular LP. Nos termos de Laclau e Mouffe (2015), para que haja a constituição de uma identidade, há de coexistir também relações equivalenciais e um corte antagônico.

A identidade novos e multiletramentos foi se formando na articulação de elementos em momentos, como os apresentados anteriormente, em um cenário construído por antagonismos, que já expusemos aqui: de uma educação que não é de qualidade, oferecida com excesso de disciplinas, dissociada e que não leva em consideração a contemporaneidade cultural vivida pelo jovem e desconsiderando as tecnologias digitais. Ou seja, demonstra-se um panorama de aspecto horrífico para ser mostrado um outro ideal beatífico (SANTOS; BORGES; LOPES, 2019). O cenário oferecido é o de que os alunos terão condições e receberão objetos do conhecimento comuns a todos para, entre outras coisas, serem um padrão de jovem específico, que nega toda forma diferente de ser jovem e viver a juventude, construtores de futuros, protagonistas de suas vidas. No entanto, exatamente por haver antagonismos, ressaltamos o caráter incompleto dessa identidade, portanto a impossibilidade de sua sutura. Nas palavras de Laclau e Mouffe (2015), a “[...] irresolúvel tensão interioridade/exterioridade é a condição de toda prática social: a necessidade só existe como limitação parcial do campo da contingência. É neste terreno, onde não é possível haver nem uma interioridade total nem uma exterioridade total, que o social se constitui” (p. 185).

#### **4.3.2 Componente curricular Língua Portuguesa: a hegemonização da identidade novos e multiletramentos**

A expressão novos e multiletramentos foi sendo significada na BNCC, especialmente no componente curricular LP, por meio da articulação de diferentes demandas, dentre elas as que apontamos na seção anterior, capazes de conferir à Base uma fixação hegemônica para o componente. A ideia de direito à aprendizagem leva à BNCC a buscar pelo poder de preencher o que é entendido como vazio, “[...] procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p. 506). Nesse sentido, os novos e multiletramentos se colocam como uma possibilidade de sutura, de preenchimento desse suposto vazio como uma projeção de salvamento para o componente, conferindo a ele qualidade, discurso assumido reiteradas vezes pela Base:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para **a ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais **multissemióticos e multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 68, grifos nossos).

A BNCC apresenta os novos e multiletramentos como uma atualização a documentos e orientações curriculares anteriores com a qual dialoga, como já expusemos em outra parte deste texto. Dessa forma, novos e multiletramentos são vistos como práticas contemporâneas de linguagem necessárias para o desenvolvimento do estudante e ligadas as esferas da vida pública, cotidiana e do trabalho (BRASIL, 2018).

A esse respeito, e considerando o termo novos e multiletramentos como uma fixação para o ensino do componente LP, mobilizamos o que Costa e Cunha (2021) problematizam sobre currículo nacional comum, para pensar que essa política busca por algo considerado impossível, no âmbito do pós-estruturalismo.

A problemática do direito nas políticas de base comum está para além, ponderamos, da simples enunciação de que a política busca corrigir suposta perturbadora frouxidão ou imprecisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ou das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) na definição do que ensinar a todos, como vem sendo reiterado. Ao mesmo tempo, a defesa de que é necessário “(...) normatizar questões de natureza curricular (...) que permanecem ambíguas, exigindo ordenamento claro dos órgãos competentes” (BRASIL, 2014, p. 15) sinaliza para como tal problemática se depara com uma precariedade, que não é resultado de omissão ou de imprecisão provocada pelas mudanças nos grupos que atuaram na produção da BNCC da educação básica ou do próprio Conselho Nacional de Educação na elaboração da Resolução N.º 02/2019. O

problema aí instado é a impossibilidade mesma de manejar direitos na redução da educação ao que deve ser ensinado-aprendido, no bojo deste processo que se arroga a fixar o impossível, ou seja, os conteúdos da formação de professores aos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na Educação Básica e às identidades a serem formadas. A redução da educação a ensino, na iteração de que falta conhecimento (e conteúdo) na formação de todos, torna possível o entendimento de que o sujeito livre, crítico, apto ao trabalho e à atuação social, rebente do acesso àqueles conhecimentos afirmados como essenciais, seja na escola ou nos cursos de licenciatura (COSTA; CUNHA, 2021, p. 1251-1252, grifo dos autores).

Na seção do EM, os novos e multiletramentos são enfatizados da seguinte forma, pelo texto da Base:

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (BRASIL, 2018, p. 487).

Cabe ressaltar que a Base traz o ensino do componente LP no EM como uma ampliação do praticado no EF:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Dessa forma, referente ao uso da linguagem, o documento especifica:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2018, p. 69).

Importante notar que a BNCC vincula as TDIC ao mundo do trabalho, sendo, portanto, função da escola “dotar” o estudante de habilidades e capacidades próprias para atender esse mercado, cada vez mais tecnológico. Ou seja, o estudante tem que aprender as diferentes

linguagens, de forma crítica, para poder responder bem ao mercado de trabalho. Discorreremos, com mais detalhes, em outra seção que a promoção de mudanças nas esferas do mundo do trabalho, da vida pública e da vida cotidiana/privada fazem parte da proposta estabelecida pelo GNL (2021) – a pedagogia dos multiletramentos.

Entendemos ser importante pontuar que, para a BNCC (2018), o trabalho perpassa os diferentes campos de atuação social e é significado como algo próprio do ser humano capaz de transformar a natureza. Exatamente por trazer novos letramentos que atendem a contemporaneidade cada vez mais tecnológica.

Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contemplados, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões-problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades [...] (BRASIL, p. 506).

A BNCC, enquanto política curricular, busca a fixação da identidade pretendida. Interpretamos como relações que fazem parte das diferentes articulações sobre o nome novos e multiletramentos e que se acentuam na etapa final do EM.

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, 2018, p. 464, grifos do autor).

O primeiro grifo, do excerto da Base acima – a escola que acolhe as juventudes – deixa claro a escola que a BNCC busca. Antagonicamente às escolas anteriores à BNCC ou que supostamente não seguem a normatização e prescrição colocadas por essa política curricular, visto que conforme Laclau e Mouffe (2015) há sempre a presença do outro antagônico. Esse outro que coexiste e que a leitura do texto da Base deixa transparecer é uma escola distante do jovem, que não está comprometida com a educação integral do estudante e com seu projeto de vida, intimamente ligado ao desenvolvimento tecnológico ao qual os novos e multiletramentos se articulam.

Macedo, (2016) expõe sobre a naturalização da ideia de currículo como controle e argumenta que é necessário que as discussões tomem como foco “[...] recuperar uma significação que se vem tentando expulsar do debate: a centralidade da escola como locus privilegiado do fazer curricular – um lugar “sujo” pelo imprevisível” (MACEDO, 2016, p. 49). Diferente deste pensamento é o que compreendemos ser o texto da BNCC que, por sua vez, acentua foco em normatividade e prescrição, em nome do que é preciso para que essa escola seja a que acolhe as juventudes. Uma lista de demandas é colocada, dentre elas “[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política [...]” (BRASIL, 2018, p. 465). Importa destacar sobre as demandas:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 467-468).

Podemos compreender, neste contexto de abordagem que desenvolvemos, que esse excerto da BNCC se constitui em uma tentativa de combate da escola anterior à BNCC. Pode ser entendido também como um dos argumentos que o documento utiliza para dar legitimidade a presença nas escolas brasileiras de um currículo comum, bem como fixação no componente LP dos novos e multiletramentos, uma vez que como vimos, elementos como os apresentados por nós, na seção anterior, corroboram para o fortalecimento desse discurso de alinhamento curricular nacional. Segundo Costa e Cunha (2021, p. 1252, grifo nosso) “A[a] ideia de currículo comum faz a crença no direito viver de reduções, como a do binômio básico/comum, reiterado e/ou substituído por outros pares, como comum/diverso, parte comum e parte diversificada, diretrizes/currículo, aprendizagem essenciais/competências”. Ainda conforme os autores, é sobre esses binômios que a BNCC visa garantir direitos de aprendizagens a todos os estudantes.

Lopes e Macedo (2021, p. 2) apontam neste sentido que, [...] “as políticas educacionais e curriculares no Brasil têm se legitimado a partir da produção de uma ideia de crise da educação”. O sentido de crise é construído também ao demonstrar excesso de disciplinas, formato da aula inadequado, descontextualizado e que a educação se encontra em relativo atraso em relação aos avanços tecnológicos e às culturas vividas pelos sujeitos escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da dissertação, abordamos diferentes documentos – pareceres, artigos, BNCC e DRC/MT. O foco da abordagem em todos eles foi buscar compreender os discursos que intentam se fortalecer, por meio da BNCC e de outras políticas ligadas a ela, visando espaço para se estabelecerem e hegemonizarem um significado para o currículo de LP enquanto norma. A Língua Portuguesa é o componente privilegiado por nós, dada a importância conferida a ela pela política curricular.

Para tanto, sem a expectativa de saturar possibilidades interpretativas, empreendemos uma leitura contextual dos documentos a partir da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e da tradução desses autores para o campo do currículo, considerando o trabalho de autores como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Hugo Heleno Camilo Costa, Érika Virgínio Rodrigues da Cunha, dentre outros, para tratarmos das políticas de currículo e do foco de nossa pesquisa. Com essa abordagem, chamamos a atenção para o fato de que todo discurso político é sempre traduzido, para além de consciências, e que hegemonias totais ou plenas não são possíveis, dada a contingência e precariedade de todo campo discursivo.

Nos três primeiros capítulos da dissertação, investimos em desenvolver um aparato teórico capaz de dar sentido e direção para nossa abordagem aos documentos. Dessa forma, trouxemos algumas das principais noções da Teoria do Discurso de Laclau como hegemonia, antagonismo e tradução. Essas noções nos ajudaram a problematizar concepções fixas de currículo, também a tentativa de estabelecimento de universalismo de uma base nacional comum, capaz de servir a todos, ou ainda a centralidade dos novos e multiletramentos para o componente de LP.

Hegemonia para Laclau se dá a partir do momento em que um conteúdo particular, em dado contexto consegue fixar seu sentido e articular elementos em prol dele. Essa fixação de sentido, como vimos, não é definitiva. Destacamos, com a teoria abordada, que as articulações que garantiram determinada fixação na política para o componente LP se deram por processos de tradução, sempre provisórios, mas que em dado contexto conseguiram produzir sentido para o componente LP na BNCC. Compreendendo que o campo discurso é aberto, mas sempre tentado ao fechamento, essa tentativa é estabelecida por meio de um exterior constitutivo que se constitui como antagonismo.

Outro aspecto significativo, ao longo das investigações, é o destaque dado “A pedagogia dos multiletramentos” desenvolvido pelo Grupo Nova Londres, cuja pretensão era disseminar



um sentido para a pedagogia. Nossa abordagem mostrou que o manifesto do GNL teve reverberação no campo educacional entre os pesquisadores e na política curricular brasileira, tendo em vista a centralidade que a expressão novos e multiletramentos ganha nos documentos curriculares BNCC e DRC/MT e nas discussões do povo disciplinar de LP sobre o ensino do componente curricular LP, seja para o EF, seja para o EM.

Os novos e multiletramentos na BNCC são traduzidos também como ferramentas para a apreensão de diversas práticas de linguagens, práticas essas, que segundo o próprio documento (BRASIL, 2018) são frutos de transformações ocorridas nos últimos tempos, desencadeadas pelo avanço das tecnologias digitais da informação e da comunicação e de pesquisas na área.

A dissertação teve como objetivo geral compreender processos envolvidos na hegemonização do discurso de ensino de LP por meio dos novos e multiletramentos na BNCC e no DRC/MT, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Foi realizada levando em consideração os objetivos específicos. O primeiro deles consistiu em discutir a atuação do “povo disciplinar” de LP na produção das políticas de currículo em que se constituem a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, considerando os discursos novos e multiletramentos. A abordagem foi desenvolvida sobre pareceres de especialistas da terceira versão da BNCC – LP do EF e em artigos sobre o componente LP após a homologação da última etapa da BNCC do EM. Discutimos a atuação do povo disciplinar de LP, considerando que essa produção é contínua, cheia de disputas por sentidos e faz parte de um discurso amplo da política curricular a qual investigamos.

Os pareceres apresentaram demandas curriculares diversas, trouxeram críticas e sugestões corretivas para o texto da BNCC. A inserção no currículo dos novos e multiletramentos são defendidos pelos pareceres, no entanto criticam a forma como a Base aborda e traz esses conteúdos. Na abordagem aos artigos, as traduções mobilizadas focalizam que a BNCC, enquanto política pública não produziu ou alcançou estancamento de sentido. Apontamos que os artigos demonstraram a relevância, para a educação brasileira, dos novos e multiletramentos, da cultura digital e das metodologias ativas. Sobre os novos e multiletramentos, importante ressaltar a ênfase dada ao diálogo entre a Base e o manifesto “A pedagogia dos multiletramentos”, apontada pelas autoras Hissa e Sousa (2020).

Outros aspectos relevantes apontados pelos pareceres e pelos artigos são o uso das tecnologias, incluindo as digitais, e o apagamento da Literatura no texto da BNCC. As tecnologias foram apontadas como ferramentas para a apreensão de práticas de linguagem e para a elaboração de novas práticas pedagógicas, restringindo, dessa forma, a utilização das

tecnologias. Entretanto, os documentos deixam claro a relevância e centralização conferida às tecnologias digitais pela Base. Já a Literatura foi apontada nos pareceres como “apêndice” (Rodrigues, 2017), o que destacou o papel menor atribuído ao ensino literário no contexto discursivo da Base.

Consideramos importante para a política curricular as produções de sentido articuladas pelo povo disciplinar de LP e interpretamos os argumentos mobilizados nos pareceres e nos artigos como sendo possuindo enfoques crítico-reparadores e alinhados à defesa de currículos nacionais.

O segundo objetivo específico foi problematizar aproximações e afastamentos entre a BNCC e DRC/MT, considerando processos de formulação das políticas para o ensino de LP na EB. Na abordagem aos documentos pudemos destacar uma continuidade de políticas anteriores, entretanto com mudanças referentes à contemporaneidade dos debates no campo, traduzida para o componente por meio da hegemonização dos novos e multiletramentos. Interpretamos que o documento curricular estadual foi desenvolvido seguindo os parâmetros estabelecidos pela BNCC, e de certa forma, até acentua a normatização e prescrição ao implantar sistema de avaliação estadual, monitorando e controlando o fazer dos estudantes, dos professores e gestores sob o nome qualidade da educação.

Dessa forma, ponderamos, por meio da abordagem à Base e ao DRC/MT, que há uma tentativa de alinhamento curricular nos documentos em prol de um projeto nacional e internacional de educação. É um processo complexo, com variedade de discursos articulados, no entanto, nossa abordagem identificou que um dos instrumentos de homogeneização usados pela busca de centralidade curricular são as avaliações em larga escala. Esse instrumento acaba mobilizando toda uma rede de políticas que se articulam, como a formação de professores e material didático. Tentativa que acreditamos ser fracassada nos mais diferentes contextos em que se encontram as salas de aula brasileiras, pois todo discurso produz traduções que são incontroláveis e imprevisíveis.

O último objetivo específico foi focalizar processos de tradução articulados na hegemonização dos discursos dos novos e multiletramentos o qual foi desenvolvido por meio da abordagem ao documento BNCC. Destacamos alguns nomes que se articularam em defesa dos novos e multiletramentos, são eles: cultura digital, cultura juvenil e protagonismo juvenil. Esses elementos participam das práticas contemporâneas de linguagens e nos documentos BNCC e DRC/MT são significados como importantes para se pensar a normatividade curricular.

Nesta pesquisa, diante da possibilidade de várias leituras, compreendemos, baseados na teoria do discurso de Laclau, o deslizamento contínuo do significante como uma marca da produção política. Uma vez que compreendemos haver sempre um processo de tradução incontornável entre a definição do que se pretende como norma e aquilo que é resultado provisório da ação, o acesso mesmo a uma suposta essência será sempre adiado. Não havendo fixação definitiva, nossa abordagem é precária, contingente e parcial, mas importante para a luta política no sentido de questionar as tentativas de fundamentar o discurso político, bem como tentativas de fixação de sentidos ou certezas para o componente curricular LP.

Entendemos currículo como prática de significação, assim como exposto por Lopes e Macedo (2011a). Nesse sentido a tentativa estabelecida pela BNCC e pelo DRC/MT de fixação dos novos e multiletramentos como hegemônicos para o componente curricular LP será sempre uma lógica de articulação e contingência contínua. O sentido último sempre escapará, pois a não fixidez é condição para compreendermos identidade social em uma formação hegemônica discursiva, a partir do registro pós-estrutural. Compreendemos que professores, nas mais diferentes escolas brasileiras e mato-grossenses produzem currículos independente dos documentos normativos e/ou prescritivos.

Pela abordagem que empreendemos, a hegemonização dos novos e multiletramentos para o componente curricular LP na BNCC e no DRC/MT se constituiu pela articulação de elementos, dentre eles os que apresentamos na pesquisa. Tal construção provisória se antagoniza a uma suposta educação que não é de qualidade, oferecida com excesso de disciplinas, que não leva em consideração a contemporaneidade cultural vivida pelo jovem e desconsidera as tecnologias digitais. Dessa forma é representada como contemporaneidade, atualização de ordem tecnológica, cultural e linguística que se ligam às mudanças profissionais, cívicas e pessoais.

Participamos da luta política curricular, por partilhar o entendimento de que currículo não é traduzido por um sentido único e não está restrito a documentos como BNCC ou ainda DRC/MT. Currículo é também isso, por fazer parte da negociação por sentido, mas currículo é outra coisa construída e reconstruída em contextos de práticas educativas diversas vivenciadas por sujeitos plurais e imprevisíveis. Currículo passa a ser uma abertura para o pensar e agir contextual, assim como intentamos com essa dissertação – um convite para a não fixação de sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Rozana Gomes de. **A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ANDRADE, Carolina Santos Melo de; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca; SOUZA, Maryá Amaral de. As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 30-46, 2019. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscarador-primo.html>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Rio de Janeiro, 8 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Documento ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017**. 19 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política** I. Tradução Carmen C. Varriale *et al.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 674 p. v. 1.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 17 jan. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 59-74.
- BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini. **A comunidade disciplinar de ensino de Biologia na produção de políticas de currículo**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de; ALBERT, Sílvia. TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 58, p. 1134-1163, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB**. São Paulo: CIEB, 2020. Quem somos. Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/> Acesso em: 28 nov. 2022.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo disciplinar de Geografia e a tradução na política de currículo**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de educação**, n. 44, 2013.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. “SERÍAMOS A POLÍTICA QUE CRITICAMOS?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020. Acesso em: 14 mar. 2020.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Normatividade, Desconstrução e Justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1246-1265, 2021.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 21, p. 1009-1032, 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Phelipe Florez; STRIBEL, Guilherme Pereira. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 86-108, 2019.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da política curricular de ciclos em Rondonópolis-MT. **Revista e-Curriculum**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 826-846, 2013.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Textualidade, currículo e investigação. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 185-193, 2016.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino de língua portuguesa: uma perspectiva crítica. # **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, [s. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscarador-primo.html>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FURMAN, Evelyn Cardogna Nogueira; PETERMANN, Rafael. Uma leitura da disciplina de língua portuguesa na BNCC do ensino fundamental à luz dos estudos do letramento. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, [s. l.], v. 4, n. 2, 2020. ISSN 2525-4774. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FREITAS, Felipe Corral de. A política como antagonismo: a irredutibilidade do conflito político. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 34, p. 1-24, 2021.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, [s. l.], v. 2, p. 230-254, 1990.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin, Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 05 maio 2022.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. v. 222.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 41-47, 1986.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LIMA, Laurina Tavares de Farias. **A política curricular dos multiletramentos para o ensino médio: disputas em torno da Formação (1990-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE, 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização e [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, p. 23-27, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da escola**, [s. l.], v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019a.

LOPES, A. C. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Archivos analíticos de políticas educativas / Education policy analysis archives**, v. 27, p. 109-129, 2019b.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/indez.php/linhascriticas>. Acesso em: 26 mar. 2022.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, [s. l.], v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 555-573, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 392-410, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Sobre a organização e os tradutores. *In*: LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011b. p. 7-14.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [s. l.], v. 46, p. 101-110, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. A teoria do Discurso na Pesquisa em Educação: Possibilidades teórico-estratégicas. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: UFPE, 2018. p. 9-20.

MACEDO, Elisabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, p. 285-296, 2006.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 32, p. 45-68, 2016.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** v. 42, n.147 p. 716-737 set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da escola**, [s. l.], v. 13, p. 39-58, 2019.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, v. 39, p. 337-357, 2014.

MARTINO, Marcio Constantino. Primórdios da educação no Brasil - o período heroico (1549 a 1570). **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2000, n. 14, p. 151-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200009>. Acesso em: 9 out. 2021

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: ensino fundamental Anos Finais. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: ensino médio. Cuiabá: SEDUC/MT, 2021.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau, p. 27-45, 2014.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no ensino médio: a brief look at BNCC, digital technologies and textual production in high school. **fólio – Revista de Letras**, [s. l.], v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 14 mar. 2022.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & realidade**, [s. l.], v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos; SILVA, Simone Bueno Borges da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi) letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s. l.], v. 59, p. 2162-2182, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, 2004.

PEREIRA, Alysson Cipriano. **Projeto de Lei 552/2021 de Mato Grosso**: uma luta pelo direito dos(as) professores conviverem com os(as) estudantes. Blog Café com Sociologia, abr. 2022. Acesso em: 27 abr. 2022.

PESSOA, Carlos. **Hegemonia em tempos de globalização**. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 151-61, 2014.



PIETRI, Émerson de. O ensino de Língua Portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, v. 46, n. jan/dez. 2021, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23935/16067>. Acesso em: 17 dez. 2022.

ROJO, Roxane Apresentação. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 7-10.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, I. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Geniana. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, [s. l.], v. 46, p. e23803-e23803, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS, Geniana dos; BORGES, Verônica; LOPES, Alice Casimiro. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividade. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e26200, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.26200. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/26200>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS, Geniana; SANTOS, Delvânia Aparecida Góes. BNCC e DRC/MT: das tentativas de implementação aos processos de ressignificação curricular. **Interação**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 360-373, 2021. <https://doi.org/10.53660/inter-176-s320>. Disponível em: <http://interacao.org/index.php/edicoes/article/view/176>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no Período Colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em revista**, p. 169-189, 2008.

SILVA, Audrey Debei da; SOARES, Cláudia Aparecida Morgado; PINTO, Rosângela de Oliveira. **Teorias e práticas do currículo**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas críticas**, v. 15, n. 29, p. 271-287, 2009.

SOUZA, Graciete da Silva de; PEREIRA, Marcia Helena de Melo. Os lugares que o ensino de Língua Portuguesa ocupa nas três versões da LDB. **Colóquio do Museu Pedagógico - ISSN 2175-5493**, v. 12, n. 1, p. 920-925, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, [s. l.], p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. [S. l.]: Autêntica, 2009.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

## PARECERES

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Parecer – BNCC área de linguagem – disciplina Língua Portuguesa versão 3**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FERNANDES, Maria. **Relatório – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Análise da proposta de L. P. (com foco na proposta para alfabetização) v. 30 janeiro**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC): Parecer sobre o documento de Língua Portuguesa – área de linguagens**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em 20 jan. 2022.

RODRIGUES, Ruer Ribeiro. Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. **Apontamentos acerca da BNCC – Língua Portuguesa (EF)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUSA, Ilona Maria Lustosa Becskehazy Ferrão de. **Análise crítica da 3ª versão da BNCC – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

WEISZ, Telma. **Leitura crítica da área de Língua Portuguesa e Alfabetização**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em 20 jan. 2022.

## ARTIGOS

HISSA, Débora Liberato Arruda; SOUSA, Nágila Oliveira de. A Pedagogia dos Multiletramentos e BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SOUSA, Claudemir. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 123-145, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DE ANDRADE, Carolina Santos Melo; DA FONSECA FERNANDES, Eliane Marquez; DE SOUZA, Maryá Amaral. As tecnologias como ferramentas na educação linguística: a BNCC e a visão dos professores. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 30-46, 2019.

Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 20 ago. 2022.

NUNES, Rosana Helena; DA SILVA, Kleber Aparecido. BNCC e a Língua Portuguesa no Ensino Médio: perspectivas, interfaces e direito humano. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 112-127, 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MENDONÇA, Fernanda de Quadros Carvalho; DE OLIVEIRA SOARES, Claudia Vivien Carvalho. Um breve olhar para a BNCC, as tecnologias digitais e a produção textual no Ensino Médio: a brief look at BNCC, digital technologies and textual production in High School. **fólio-Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 20 ago. 2022.