



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARIA JOSÉ VILELA RODRIGUES

**SENTIDOS DE CURRÍCULO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NA POLÍTICA
DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA LEITURA PÓS-
ESTRUTURAL DAS DISPUTAS ACERCA DOS NOVOS E
MULTILETRAMENTOS**

Rondonópolis - MT

2024

MARIA JOSÉ VILELA RODRIGUES

**SENTIDOS DE CURRÍCULO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NA POLÍTICA
DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA LEITURA PÓS-
ESTRUTURAL DAS DISPUTAS ACERCA DOS NOVOS E
MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), vinculada à Linha de Pesquisa: Política, Formação e Prática Educativa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa

Rondonópolis - MT

2024

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.

R696s Rodrigues, Maria José Vilela.
Sentidos de currículo para a Língua Portuguesa na política de Base Nacional
Comum Curricular: uma leitura pós-estrutural das disputas acerca dos novos e
multiletramentos [recurso eletrônico] / Maria José Vilela Rodrigues. – Dados
eletrônicos (1 arquivo : 125 f., pdf). – 2024.

Orientador(a): Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Currículo. 2. Língua Portuguesa. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4.
Teoria do Discurso. 5. Hegemonização. I. Costa, Prof. Dr. 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 CURRÍCULO PARA A LÍNGUA PORTUGUESA NA POLÍTICA DE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA LEITURA PÓSESTRUTURAL DAS DISPUTAS ACERCA DOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS"

AUTORA: MESTRANDA MARIA JOSÉ VILELA RODRIGUES

Dissertação defendida e aprovada em **27/03/2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. DOUTOR HUGO HELENO CAMILO COSTA** (Presidente Banca /**ORIENTADOR**) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 2. DOUTORA ERIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA** (Membro Interno) INSTITUIÇÃO: INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
- 3. DOUTORA GENIANA DOS SANTOS** (Membro Externo) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
- 4. DOUTORA MERILIN BALDAM** (Suplente) INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 27/03/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Docente UFR**, em 09/04/2024, às 15:22, 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 **GENIANA DOS SANTOS registrado(a) civilmente como Geniana dos Santos, Usuário Externo**, em 09/04/2024, às 20:41, 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 10/04/2024, às 17:01, 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, informando o código verificador **0293410** e o código CRC **BC4D15F6**.

Carinhosamente, dedico o resultado desta etapa especial em minha trajetória acadêmica aos meus pais, Reinoldo (*in memoriam*) e Anízia, que, embora não tenham tido oportunidades de estudar, me ensinaram o valor da educação por palavras e ações. Ao meu esposo, João, aos meus filhos, Ricardo, Renata e Rodrigo, e à minha neta, Maria Eduarda, pelo incentivo para que eu cursasse o mestrado, e pelo apoio que me manteve firme na decisão.

AGRADECIMENTOS

O processo de construção deste trabalho exigiu muito empenho, dedicação e apoio, os quais foram imprescindíveis para a conclusão desta trajetória. Sendo assim, gostaria de prestar alguns agradecimentos.

Dessa forma, agradeço imensamente:

A Deus, pela energia vital.

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

Ao Professor Doutor Hugo Heleno Camilo Costa, meu orientador, pela promoção de um espaço de diálogo e interlocução, me incentivando quando necessário, reconhecendo meu crescimento acadêmico e sempre apresentando o rigor científico no direcionamento deste trabalho. Minha gratidão por compartilhar, de forma primorosa, o conhecimento e pelas leituras sempre atentas aos meus textos.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora por ocasião da qualificação e da defesa: Prof.^a Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e Prof.^a Dra. Geniana dos Santos, pela leitura cuidadosa, minuciosa e crítica do trabalho, pelo espaço de diálogo e pelas valiosas contribuições para a conclusão desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, por proporcionarem, em suas aulas, um espaço de debates, de reflexões e de questionamentos, os quais contribuíram para o meu crescimento intelectual e acadêmico nesta etapa de formação, assim como a todos os integrantes da equipe, pelo compromisso, pela responsabilidade e pela seriedade no exercício de suas atribuições. Quero direcionar, ainda, meus agradecimentos especiais à Prof.^a Dra. Rosana Maria Martins, pelas contribuições preciosas ao meu projeto de pesquisa e ao texto preliminar da dissertação. Do mesmo modo, quero externar minha gratidão à Prof.^a Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, por ter me acolhido, em 2022, em seu grupo de pesquisa e por ter me auxiliado, significativamente, a ir construindo um arcabouço teórico acerca da perspectiva pós-estrutural e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, nas aulas de Seminários da Pesquisa I.

Ao grupo de pesquisa NECSUS, que partilhou experiências e multiplicou momentos de aprendizados sobre pós-fundacionalismo, teorias pós-críticas, Teoria de Currículo, Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e sobre desconstrução e tradução de Jacques Derrida. Obrigada, professor Hugo e colegas do grupo.

Aos meus colegas do curso, por compartilharmos nossas aflições e conquistas por um espaço de crescimento e de acolhimento.

Às colegas do Mestrado, Cleide, Isabel e Marta Regina, com as quais escrevi artigos, capítulo de livro, resumos expandidos e partilhei momentos de frustração, angústias, mas também de alegrias e realizações.

Minha opção pela escrita na primeira pessoa do plural reverbera que esta dissertação representa um pouco de cada um de vocês. Minha mais profunda e eterna gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa desenvolve uma abordagem dos principais discursos que se articulam na construção da concepção de currículo para o ensino de Língua Portuguesa (LP) na política curricular. Investigamos como os novos e multiletramentos são projetados discursivamente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) do Ensino Fundamental (EF), Anos Finais. A questão problema é: quais sentidos de novos e multiletramentos são hegemonizados na política curricular de LP na BNCC? O objetivo geral do estudo é problematizar a hegemonização do discurso de novos e multiletramentos na BNCC para o ensino de LP nos Anos Finais do EF. Os objetivos específicos são: interpretar como os novos e multiletramentos disputam a hegemonia de sentidos para o ensino de LP na política curricular para o EF-Anos Finais, estabelecer uma discussão, por meio da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, das abordagens de currículo para a Língua Portuguesa/novos e multiletramentos e entender as disputas pela significação do currículo para o ensino do componente curricular LP. Para alcançar tais objetivos, respaldamo-nos na Teoria do Discurso (TD) de Laclau (2011), Laclau e Mouffe (2015), nas incorporações dos conceitos e dos pressupostos teóricos de tais autores, e nos estudos curriculares, especialmente os desenvolvidos por Costa (2013, 2018, 2020), Lopes (2013, 2015), Lopes e Macedo (2011a), Macedo (2014, 2019) e Mendonça e Rodrigues (2014). Utilizamos como operadores teóricos estratégicos as noções de hegemonia e antagonismo, de Ernesto Laclau, e a noção de tradução de Jacques Derrida (2006) em uma visão interpretativista das políticas de currículo. O recorte realizado na empiria se concentra na compreensão da política da BNCC, considerando os documentos/pesquisas produzidos pelo povo disciplinar de LP: pareceres à BNCC; artigos em periódicos e o próprio documento da Base. A pesquisa é desenvolvida numa concepção pós-estrutural. A abordagem discursiva é subsidiada pela pesquisa bibliográfica e documental. Pela perspectiva que empreendemos, salientamos que há uma tentativa de fixação de sentidos para os termos novos e multiletramentos para o componente curricular LP na BNCC pela articulação de alguns referenciais, dentre eles, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), mídias digitais, culturas digitais, protagonismo juvenil, culturas juvenis. Os argumentos circunscritos nos pareceres e nos artigos exprimem enfoques crítico-reparadores e alinhados com a defesa de currículos nacionais.

Palavras-chave: currículo; Língua Portuguesa; novos e multiletramentos; BNCC; hegemonização; Teoria do Discurso.

ABSTRACT

This research develops an approach to the main discourses that are articulated in the construction of the curriculum design for teaching Portuguese Language (LP) in curriculum policy. We investigated how new and multiliteracies are discursively projected in the National Common Curricular Base – BNCC (BRASIL, 2017) of Elementary Education (EF), Final Years. The problem question is: what meanings of new and multiliteracies are hegemonized in the PL curricular policy at BNCC? The general objective of the study is to problematize the hegemonization of the discourse of new and multiliteracies at BNCC for teaching LP in the Final Years of EF. The specific objectives are: to interpret how new and multiliteracies dispute the hegemony of meanings for the teaching of LP in the curriculum policy for the EF-Final Years, to establish a discussion, through Laclau and Mouffe's Discourse Theory, of curriculum approaches for the Portuguese Language/new and multiliteracies and understand the disputes over the significance of the curriculum for teaching the LP curricular component. To achieve these objectives, we rely on the Discourse Theory (DT) of Laclau (2011), Laclau and Mouffe (2015), on the incorporation of the concepts and theoretical assumptions of these authors, and on curricular studies, especially those developed by Costa (2013, 2018, 2020), Lopes (2013, 2015), Lopes and Macedo (2011a), Macedo (2014, 2019) and Mendonça and Rodrigues (2014). We use as strategic theoretical operators the notions of hegemony and antagonism, by Ernesto Laclau, and the notion of translation by Jacques Derrida (2006) in an interpretivist view of curriculum policies. The empirical analysis focuses on understanding the BNCC policy, considering the documents/research produced by the disciplinary people of LP: opinions to the BNCC; articles in periodicals and the Base document itself. The research is developed in a post-structural conception. The discursive approach is supported by bibliographic and documentary research. From the perspective we undertake, we emphasize that there is an attempt to establish meanings for new terms and multiliteracies for the LP curricular component at BNCC through the articulation of some references, among them Digital Information and Communication Technologies (TDIC), digital media, cultures digital, youth protagonism and youth cultures. The arguments contained in the opinions and articles express critical-reparative approaches and are aligned with the defense of national curricula.

Keywords: curriculum; Portuguese language; new and multiliteracies; BNCC; hegemonization; Discourse Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Curricular-Formação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNE	Fórum Nacional de Educação
GNL	Grupo Nova Londres
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NECSUS	Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividade
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
TD	Teoria do Discurso
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
UFR/MT	Universidade Federal de Rondonópolis/Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrência dos artigos por descritor/descriptores (Capes e SciELO).....	67
Quadro 2- Resultado da pesquisa: artigos selecionados (Capes e SciELO)	67
Quadro 3 - Artigos distribuídos por autor(es), portal de indexação, ano e categoria: “Estudos acadêmicos em disputas sobre letramentos, multiletramentos e BNCC”	69
Quadro 4 - Artigos distribuídos por autor (es), portal de indexação, ano e categoria: “BNCC: perspectivas operacionais e metodologizantes	78
Quadro 5 - Artigos distribuídos por autor(es), portal de indexação, ano e categoria: “Disputas discursivas em torno da BNCC”	87

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	13
2 SITUANDO O ESCOPO TEÓRICO-ESTRATÉGICO PÓS-ESTRUTURAL DA PESQUISA	23
2.1 Operadores teórico-estratégicos.....	40
3 CURRÍCULO E OS ATRAVESSAMENTOS DE UM TEMPO PÓS-MODERNO	44
3.1 Sentidos hibridizados da racionalidade tyleriana na BNCC	52
4 TEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NA BNCC: PROLIFERAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A HEGEMONIZAÇÃO DOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	57
4.1 Mapeamento de pesquisas alusivas ao tema.....	65
4.1.1 Estudos acadêmicos em disputas sobre letramentos, multiletramentos e BNCC ...	69
4.1.2 Perspectivas metodologizantes na BNCC.....	77
4.1.3 Disputas discursivas em torno da BNCC.....	87
4.2 O Povo Disciplinar de LP: críticas que reiteram a necessidade de uma Base	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	117

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A dissertação ora apresentada insere-se na linha de pesquisa “Política, formação e prática educativa” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR/MT), sob a orientação do Professor Doutor Hugo Heleno Camilo Costa, tendo como tema as políticas de currículo para a Língua Portuguesa (LP), e desenvolve uma abordagem dos principais discursos que se articularam na construção da concepção de currículo para LP. Investigamos como os novos e multiletramentos são apresentados e construídos discursivamente nos documentos oficiais de políticas públicas de educação, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) do Ensino Fundamental (EF), Anos Finais. Portanto, a hegemonização do discurso dos novos e multiletramentos na política de currículo para a Língua Portuguesa constitui o problema da nossa investigação.

Nesse momento, faço uso da primeira pessoa do singular para destacar que o enfoque dado ao componente curricular LP, Anos Finais, como descrito acima, é por eu ser profissional licenciada em Letras e por estar atuando nesta área. Também tem chamado minha atenção o fato de que, após a homologação da BNCC, há uma concentração de discursos no campo da LP em torno dos novos e multiletramentos, atribuindo a esses nomes a tão sonhada qualidade para o ensino de LP. Outro aspecto, não menos importante, é o *status* que o componente curricular assume na educação brasileira, sendo, até mesmo, alvo de avaliações externas nas esferas estadual e federal.

Salientamos que os nomes novos e multiletramentos abordados neste trabalho são aqueles apresentados na política curricular nacional. A BNCC defende os novos e multiletramentos como uma importante abordagem para o ensino na Área de Linguagens, sobretudo, no currículo de LP. Os sentidos e o uso desses termos na Base fazem referência ao surgimento, na sociedade, das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC), dos textos multimodais e multissemióticos, que incluem uma variedade cultural e também uma variedade semiótica na sua constituição. Conforme Rojo (2012a), esses novos letramentos se caracterizam por serem multimodais, multi ou hipermediáticos e por envolverem uma multiplicidade cultural das populações. Desse modo, todas as vezes que esses termos aparecerem juntos – novos e multiletramentos – no corpo do texto - é esse sentido que expressam.

O currículo é, dessa forma, o cenário desta pesquisa. Investigamos o componente curricular LP na BNCC, por ela se constituir como discursos curriculares que exercem a

função normatizadora da educação a ser praticada no país. Lopes e Macedo (2011a) argumentam que, dependendo dos contextos e das finalidades sociais projetadas, mudam-se as concepções de currículo. As autoras também apontam que é recorrente na tradição curricular brasileira, nas mais diversas perspectivas, o questionamento sobre os conhecimentos que interessam ao currículo. Para elas, os discursos curriculares podem ser compreendidos como atos de poder de significação, de criação de sentidos e de sua hegemonização.

Concordamos com Lopes (2004) ao afirmar que toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar que se realiza pelo viés de duas lógicas: um conhecimento construído para a escola e outro pela escola por meio de suas práticas cotidianas. Concomitantemente, toda política curricular é uma política cultural, considerando-se que o currículo é um campo de disputas, de conflitos, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, maneiras de entender e construir o mundo. As políticas curriculares, assim, não se resumem aos documentos escritos, contudo não podemos desconsiderar o papel privilegiado que eles assumem na produção de sentidos nas políticas. Por esse motivo, sem a intenção de apresentar certo gradualismo nem a ideia de progresso linear nas políticas curriculares, apresentamos os marcos legais que dão/deram sustentação para a elaboração de uma base nacional curricular. A tentativa é compreender traços/rastros do passado no presente.

A partir da promulgação, em 1988, da Constituição Federal (CF), que também é um documento decisivo na regulamentação das políticas públicas educacionais, podemos observar marcas/rastros que esse e tantos outros documentos deixaram impressos até se chegar à instituição de uma base curricular. Em seu Artigo 210, a CF (BRASIL, 1988) estabelece que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Alicerçada nesse marco constitucional, em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394 que, no seu Artigo 26, regimenta uma base nacional comum para a EB e, no Inciso IV do Artigo 9º, afirma que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse último artigo, a LDB deixa compreensíveis dois conceitos cabais para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao afirmar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções substanciais da BNCC. Por essa razão, a Lei Nº 9.394/96, enquanto documento que estabelece as bases da educação nacional, exigiu dos governos federal e estadual a criação de diretrizes que norteassem a educação, o que resultou, em nível federal, na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e, posteriormente, na elaboração da BNCC (BRASIL, 2017).

Conforme consta no site do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>), em 1997, são consolidados, em dez (10) volumes, os PCN para o EF, do 1º ao 5º Ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira e para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo, no desenvolvimento do currículo. Em 1998, também em dez (10) volumes, são produzidos os PCN para EF, do 6º ao 9º Ano, divulgados com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade. O propósito dos PCN de LP, em específico, era constituir-se em referência para as discussões curriculares da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

Em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os docentes na busca de novas abordagens e metodologias. É instituído, também, em 2008 e funciona até 2010, o Programa Currículo em Movimento, que tem como finalidade melhorar a qualidade da EB por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os chamados Currículos em Ação. Assim sendo, os PCN abarcavam todos os níveis da EB das escolas públicas e privadas do país. Embora não tivessem força de lei, visavam garantir uma educação de qualidade por meio da explicitação dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada componente curricular. Apresentavam, ainda, as especificidades de cada área do conhecimento, os conteúdos e os critérios de avaliação. De certa forma, expressavam o papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a

uniformização curricular nacional pela definição de um currículo mínimo a ser efetivado na EB.

Nesse mesmo contexto, assim como preconizava a LDB, é aprovada a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), com o propósito de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Ainda em 2010, é lançado o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, por intermédio da Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Em 2011, entra em vigor a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e, em 30 de janeiro de 2012, é instituída a Resolução Nº 2, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Nesse movimento de pensar os marcos legais que alicerçam uma base nacional, torna-se imprescindível abordar que, entre 28 de março e 01 de abril de 2010, é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O resultado é um documento que, da mesma forma, expressa a necessidade de base nacional comum curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação. Em função disso, a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos, no qual são estabelecidas 20 metas para a melhoria da qualidade da EB e 4 (quatro) delas prescrevem a instituição de uma base nacional. Nesse mesmo ano, entre 19 e 23 de novembro, é realizada a 2ª CONAE, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que culminou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira. Ressaltamos que todas as legislações abordadas foram relevantes para as articulações políticas que resultariam em uma base, entretanto a 2ª CONAE tornou-se um referencial indispensável para o processo de mobilização de uma base nacional.

É nesse contexto que surge a ideia de uma base comum curricular, na tentativa de uniformizar com mais intensidade os saberes a serem aprendidos, como garantia da qualidade de ensino e como estratégia de controle de um suposto currículo para a EB. Lançamos mão das considerações de Macedo (2019), quando diz que:

A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a

hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização (MACEDO, 2019, p. 41).

Dessa forma, com mais rigor prescritivo e orientada pelos mesmos princípios políticos e estéticos das DCN e dos PCN que versam sobre os direitos de aprendizagem, a versão final da BNCC pretende consolidar uma concepção curricular referenciada em competências, um enfoque já presente nos Artigos 9º, 32 e 35 da LDB e na maior parte das iniciativas de desenvolvimento de propostas curriculares no Brasil. Assim, a Base define competências gerais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da escolarização e estabelece as aprendizagens essenciais de cada área e componente curricular a serem asseguradas para o desenvolvimento de tais competências. Como vimos, as articulações políticas culminaram com a reiteração da necessidade de uma base nacional no PNE de 2014. O documento distingue base nacional curricular comum de DCN e define que “[...] União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, meta 4). No PNE, a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (MACEDO, 2014).

À vista disso, em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria Nº 1.570, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Uma vez aprovada, a Base torna-se um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB. Sendo assim, é apresentada com a finalidade de ser a balizadora da qualidade da educação no País, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Com esse entendimento, pontuamos que nas políticas curriculares em estudo – BNCC – o currículo de LP é organizado e estruturado, igualmente, por competências e habilidades, o que enreda fragmentos de sentidos da perspectiva tyleriana, que hibridizam com outros sentidos na elaboração das políticas atuais focadas em competências e fortemente vinculadas à avaliação (LOPES; MACEDO, 2011a). Tais concepções serão pormenorizadas na seção sobre currículo.

Como vimos, desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum. A partir da publicação dos PCN, há uma concepção de linguagem estabelecida: uma forma de ação e interação no mundo atravessada

por algumas posições procedentes da Análise do Discurso, especialmente de Mikhail Bakhtin. O filósofo defende que a linguagem permeia toda a vida social num constante processo de interação e de diálogo e não apenas como um sistema autônomo. Para Bakhtin (2003, p. 4), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Por isso, defende que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciado, isto é, em cada situação de utilização da língua os enunciados individuais integram a unidade de gênero a que se combinam como um elemento indissociável. Para o autor, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2006, p. 265).

O filósofo sugere que toda enunciação é um diálogo, ponderando que os enunciados pressupõem outros que os antecederam, que os sucederão e são sempre endereçados a outro. Essa característica relacional e interacional revela a condição social do enunciado (gênero).

Nesse sentido, os PCN de LP apresentam, de uma forma mais geral, uma visão bakhtiniana da linguagem em sua estruturação teórica ao afirmarem que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Ainda sinalizam que os textos, resultantes da atividade discursiva, estão em constante relação uns com os outros, embora nem sempre seja possível explicitar esta interdiscursividade.

É possível notar no excerto acima a ideia de discurso, gêneros e interação defendidas por Bakhtin, assim como a noção dialógica do discurso, a importância dos interlocutores e a posição histórica e sociocultural da linguagem. Nesta perspectiva, a linguagem e o ensino de língua são concebidos como fatores de empoderamento do indivíduo em relação ao social. Essa centralização dos gêneros discursivos para o currículo de LP, como proposto pelos PCN, constitui-se em um elo entre a ação individual, a cultura e a sociedade. Tais ideias são iteradas/suplementadas na BNCC do EF de LP na medida em que os nomes novos e multiletramentos são alçados à condição de generalidade universal e concebidos como resposta a uma suposta negatividade do ensino de LP nas mais diversas escolas do país.

Nesse sentido, é com a publicação da BNCC, que esses significantes (novos e multiletramentos) ganham força no currículo de LP e nas disputas políticas do povo disciplinar (COSTA, 2013)¹. Nas políticas de currículo, em conformidade com Costa e Lopes (2016), o povo disciplinar é o conjunto de subjetividades constituídas em operações

¹ O conceito de povo disciplinar será desenvolvido de modo mais aprofundado na subseção 4.2.

provisórias no campo discursivo da disciplina. Esse povo fala em nome da disciplina, decide o que pensa ser intrínseco ao conhecimento disciplinar. Nessa visão, a disciplina é uma construção discursiva.

O termo multiletramento foi cunhado em 1996 pelo Grupo Nova Londres (GNL), composto por dez pesquisadores originários dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália. Segundo os próprios autores, essa palavra carrega "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" (GLN, 2021, p. 107). A intenção desses educadores era ampliar questões relacionadas às finalidades da educação, especificamente a pedagogia do letramento, que deveria conceber a língua e os outros modos de significação como recursos representacionais dinâmicos. Destacamos que a ideia de multiletramentos se diferencia de letramentos múltiplos, já que letramentos múltiplos dizem respeito às variedades de práticas letradas, ou seja, a utilização de diferentes leituras e escritas em contextos de práticas sociais diversas. Os multiletramentos, por sua vez, apontam, segundo Rojo (2012a),

[...] para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...] na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012a, p. 13).

Já a expressão novos letramentos está relacionada à grande difusão e ao aparecimento de gêneros discursivos que se multiplicam cada dia e que envolvem o uso das TDIC.

Em vista disso, interessa-nos, a partir do registro pós-estrutural, um questionamento dos discursos hegemônicos de novos e multiletramentos e da significação de currículo para LP na Base. Igualmente, importa-nos entender a lógica que sustenta esses discursos como sinônimos de qualidade para o ensino de LP, como também a lógica não distinta que tem dado sustentação a tais discursos. Por isso, é fundamental entender o exterior constitutivo que produz uma aparente estabilização do sentido de novos e multiletramentos, de forma que ela pareça ser natural e obrigatória, portanto, hegemônica. Ainda é importante pensar com o que tais discursos se antagonizam. Dessa forma, o foco se estabelece no modo como os novos e multiletramentos são defendidos para o EF, Anos Finais (o que é defendido, contra o que, com quais finalidades, o que é o sujeito a ser produzido via tais discursos, para que serve a LP no EF via os novos e multiletramentos).

O objetivo geral deste estudo, portanto, é problematizar a hegemonização do discurso de novos e multiletramentos na BNCC para o ensino de LP nos Anos Finais do EF. Como

objetivos específicos, temos: interpretar como os novos e multiletramentos disputam a hegemonia de sentidos para o ensino de LP na política curricular para o EF – Anos Finais; estabelecer uma discussão, por meio da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe das abordagens de currículo para a Língua Portuguesa/novos e multiletramentos; e entender as disputas pela significação do currículo para o ensino do componente curricular LP.

A relevância desta pesquisa reside no debate imprescindível sobre as políticas curriculares atuais que se anunciam como grandes potencializadoras da educação de qualidade. Essas mesmas políticas tencionam garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes com vista a um suposto avanço educacional, frequentemente entendido como ampliação da qualidade da educação. Enfatizamos, ainda, a falta de pesquisas locais e regionais acerca da política curricular nacional, que se configura prescritiva, homogeneizante, hegemônica e centralizada ao Estado, adjetivações que têm definido, historicamente, a política curricular. Assim, nosso propósito é questionar e situar a hegemonia dos novos e multiletramentos, por vezes, tidos como sinônimos de qualidade para o ensino de LP.

Nessa direção, buscamos reforçar os argumentos de que a abordagem pós-estrutural e a TD de Laclau e Mouffe constituem um horizonte teórico potente e produtivo para a compreensão de como os sujeitos atuam na produção das políticas curriculares em diferentes contextos. Além disso, viabilizam interpretar de que forma os significados são discursivamente produzidos e hegemônizados. Assim, “a teoria do discurso ajuda-nos, enfim, a compreender os processos políticos articulatórios que se dão na constituição dos discursos hegemônicos” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 38-39), o que exige rigor analítico e a compreensão do potencial crítico dessa teoria na realização da pesquisa.

Entendemos que há necessidade de pesquisas que problematizem/tensionem essas concepções nas políticas curriculares, em especial, de registro pós-estrutural, uma vez que os pressupostos teóricos estratégicos dessa abordagem oferecem condições para interpretar que a tentativa de prescrição curricular normatizadora de políticas para as escolas de todo o Brasil está sempre sujeita à tradução. Nesse sentido, nossa pesquisa se revela atual, pertinente, dedicada a uma questão ainda pouco explorada e que vem produzindo contribuições no campo das políticas de currículo.

Nessa perspectiva, escrever esta dissertação é engajar-me em uma luta, considerando que não há uma razão absoluta, um fundamento único e sólido que define a verdade da representação que construímos, mas representações provisórias, precárias, limitadas e passíveis de serem traduzidas contingencialmente (Lopes, 2012). Portanto, a investigação aqui

desenvolvida busca problematizar as hegemonizações como investidas de sedimentação da produção de conhecimento no ensino de LP por intermédio dos novos e multiletramentos. Nesse sentido, o estudo é proeminente, uma vez que discute uma questão atual, ainda pouco explorada, e que vem gerando impactos no campo do currículo no País. Marcamos a pertinência da nossa pesquisa por apresentar um tema recente, social, expressivo academicamente e que possibilita colocar em xeque questões inerentes à política curricular instada na Base para o ensino de LP no sentido local/nacional.

A dissertação aqui empreendida faz parte da produção de conhecimento no campo educacional e tenciona contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre currículo de LP por intermédio da perspectiva discursiva. Está organizada em quatro seções, sendo esta a primeira delas, em que fazemos uma breve explicitação sobre o estudo em tela. Na segunda seção, intitulada “Situando o escopo teórico-estratégico pós-estrutural da pesquisa”, abordamos como será desenvolvida a investigação e quais aportes teóricos dar-lhe-ão sustentação.

Na terceira seção, “Currículo e os atravessamentos de um tempo pós-moderno”, empreendemos um movimento de compreensão dos discursos curriculares atravessados pelos princípios da modernidade e da pós-modernidade. Argumentamos, também, que a BNCC carrega sentidos hibridizados da racionalidade técnica tyleriana.

A quarta seção, denominada “Textualização da política curricular na BNCC: proliferação de sentidos sobre a hegemonização dos novos e multiletramentos no ensino de LP”, é dedicada à abordagem dos documentos: os artigos produzidos pelo povo disciplinar sobre BNCC, currículos para a LP, novos e multiletramentos, após a homologação da BNCC do EF (Brasil, 2017). Assim, destacamos produções acadêmicas que dialogam com nosso objeto de estudo, em uma tentativa de compreender pesquisas que defendem, apoiam e reiteram o discurso hegemônico da Base e que, portanto, operam com a ideia de multiletramentos em uma perspectiva metodologizante e comportamentalista.

Desenvolvemos, igualmente, discussões acerca das possibilidades de nuances críticas, cuja lógica é a substituição de uma base pela outra - permanecendo a lógica hegemônica – tendo em vista que pesquisadores (as) fazem uma defesa numa visão política de alteração do teor da BNCC, permanecendo a ideia de instrumentalização e de operacionalização. Nessa busca, ainda que em menor quantidade, discutimos compreensões de profissionais que, por meio dos seus estudos e pesquisas, questionam mais diretamente a pretensão de uniformização curricular e de valorização da aprendizagem focada em competências e habilidades. Discorremos, também, sobre o que dizem os pareceristas da 3ª versão da BNCC

do EF do componente curricular LP. Para efetuar a abordagem dos documentos, faremos uso dos aportes teóricos desenvolvidos nas seções dois e três mencionadas.

2 SITUANDO O ESCOPO TEÓRICO-ESTRATÉGICO PÓS-ESTRUTURAL DA PESQUISA

Nossa pesquisa será desenvolvida numa abordagem pós-fundacional de cunho pós-estrutural, especificamente orientada pela Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011, 2015), nas incorporações dos conceitos e dos pressupostos teóricos de tais autores, e nos estudos curriculares, especialmente os desenvolvidos por Lopes (2013, 2015), Lopes e Macedo (2011a), Macedo (2014, 2019), Mendonça e Rodrigues (2014) e Costa (2013, 2018, 2020). Tais estudos têm nos possibilitado pensar o currículo numa perspectiva pós-estrutural e questionar leituras essencialistas de nomes, conceitos e sentidos que geram discursos, por meio dos quais são produzidas muitas afirmações no campo curricular. A abordagem pós-estruturalista que utilizamos difere “[...] tanto das teorias tradicionais como das teorias críticas que as precederam” (Paraíso, 2004, p. 284), em virtude de que aponta para a abertura e a multiplicação de sentidos, opta por explicações e narrativas parciais, pelo singular. Por essa razão, “nas investigações pós-críticas encontram-se muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais” (Paraíso, 2004, p. 286-287).

Essa concepção é uma potente ferramenta que auxilia na interpretação das políticas de currículo, em virtude de que os pressupostos pós-estruturais oferecem condições para a investigação e a explicitação do discurso da política curricular que engendra nossa pesquisa, numa perspectiva de descentramento das estruturas. Sem uma centralidade, essas estruturas são consideradas precárias, contingenciais e parciais, sendo compostas por discursos também sempre parciais e provisórios. Desse modo, nossa investigação está ancorada em operadores teóricos e estratégicos que oportunizam a compreensão da tessitura das políticas no campo curricular, sendo eles hegemonia e antagonismo, categorias centrais na TD, e a noção de tradução de Jacques Derrida.

Iniciaremos uma discussão teórica sobre esses operadores por uma breve abordagem da ideia de hegemonia, compreendendo contribuições dos estudos de Antonio Gramsci e de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Num cenário histórico e num sentido clássico, a definição de hegemonia tem sido relacionada, conforme Pessoa (2014), à ideia de dominação total em que o poder é concentrado por uma identidade social particular com alto grau de coerção. O autor destaca duas características decorrentes desse sentido tradicional: hegemonia não era associada à política e estava vinculada ao poder absoluto, ao exército, por isso pertencia ao Estado.

No entanto, no século 20, a partir do desenvolvimento teórico dos trabalhos de Antonio Gramsci, hegemonia adquire uma significação diferente, sendo contextualizada como um processo político. Para Gramsci, a hegemonia, representa, em parte, os processos pelos quais uma classe pode exercer o domínio sobre as outras, impondo superioridade mediante o consenso e transformando a ideologia de um grupo num conjunto de verdades que se acreditava válido para toda a sociedade. Desse modo, o conceito de hegemonia é agregado à luta de classes, singularmente da burguesia sobre o proletariado. Nessa perspectiva,

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).

Segundo o autor, ao fazer o deslocamento do sentido de hegemonia, abarcada pelo exército ou Estado como poder absoluto, para a contextualização como um processo político, Gramsci não só liberta a hegemonia das amarras da força soberana exercida pelo Estado, como também a eleva a processos de interesses negociados. Nas palavras de Pessoa (2014, p. 154), “hegemonia é agora vista como um processo que pode ser articulado em toda a sociedade”. Para Gramsci, a hegemonia e a política são propulsoras do desenvolvimento da democracia e de uma sociedade moderna. Laclau e Mouffe (2015) reconhecem que Gramsci foi o primeiro a conceber política como articulação, ao afirmarem que:

Em Gramsci, a política é finalmente concebida como articulação, e através de seu conceito de bloco histórico é introduzida uma complexidade profunda e radical na teorização social. Porém, 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).

Por um lado, tendo em vista as concepções pós-modernas contemporâneas, numa perspectiva pós-fundacional, especificamente de registro pós-estrutural, o termo hegemonia passa a ser questionado por ser fundamentada na luta de classes. Classe enquanto sociedade estratificada, enquanto estrutura, atribui uma fixação ao termo hegemonia e delimita-o. Por outro lado, na medida em que não há unidade e homogeneidade dos sujeitos de classe, mas um “conjunto de posições precariamente integradas, as quais [...] não podem ser referidas a qualquer ponto necessário de unificação futura” (LACLAU; MOUFFE, 2015 p. 154), a lógica

de luta de classes ser um enfrentamento baseado na produção econômica ganha contornos de contestação, assim como a ideia de uma relação vertical de poder em que dominantes e dominados são núcleos fixos e antagônicos. Em função disso, na TD de Laclau e Mouffe,

[...] os pressupostos pós-estruturais são utilizados para reconfigurar o marxismo, questionando a submissão da política à economia, a fixação da classe operária como a identidade do sujeito que confere direção à mudança social, [...] todo e qualquer determinismo sobre o social (LOPES, 2013, p. 17).

Do mesmo modo, a crise do fundacionalismo, enquanto tradição epistêmica sustentada na crença da existência de um fundamento último que define e possibilita a totalização estrutural, dá abertura para a realização de indagações e problematizações sobre as entidades: sujeito, política (social e sociedade), linguagem. Tais investigações são inscritas a partir de diferentes abordagens teóricas, acerca de concepções já sedimentadas no campo científico, como o marxismo clássico, o positivismo lógico e o estruturalismo clássico. A defesa de um fundamento essencializado dá espaço à inauguração de um conhecimento que não está validado em si mesmo, mas em uma pluralidade de crenças e saberes que se sobrepõem e que se articulam, não havendo verdades absolutas nem fundamentos básicos que validem e instituem os demais. Portanto, a crítica ao fundacionalismo ocorre, assim, contra essa existência de um fundamento final, visto que este prescindiria da contingência do mundo e da possibilidade de mudanças.

À vista disso, Lopes (2013, p. 16) entende que:

O pós-fundacionalismo concorda com a impossibilidade de termos fundamentos fixos, questiona o objetivismo, valoriza a heterogeneidade, o indeterminismo e o anti-essencialismo tal como o pós-estruturalismo. Constitui-se como uma profunda crítica aos fundamentos, às teorias que assumem que a sociedade e a política são baseadas em princípios imunes à revisão, localizados fora da própria sociedade e da política. O pós-fundacionalismo, contudo, não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis (LOPES, 2013, p. 16).

De forma semelhante, Mendonça e Rodrigues (2014, p. 43) chamam-nos a atenção para não confundirmos Pós-fundacionalismo com Antifundacionalismo, considerando que a diferença entre ambos reside no fato de que, “para o Pós-fundacionalismo, ao contrário do Antifundacionalismo, sempre há possibilidade de estabelecimentos de ordens, de fundamentos parciais, marcados pela contingência e pela precariedade”. Sob um ponto de vista

epistemológico e filosófico, esse momento se caracteriza pela passagem “[...] de uma forma de fazer ciência comprometida na busca de fundamentos finais para uma prática científica que justamente põe em xeque toda a possibilidade de estabelecimento de fundamentos últimos” (MENDONÇA, RODRIGUES, 2014, p. 27).

Por isso, o termo contingência é um significante importante para a compreensão de que as entidades e os eventos não existem *a priori*, mas são atravessados por momentos diferenciais da vida e da política. Esse cenário se configura na inexistência de uma plenitude prevista e de uma ordem natural dos fatos, pois “o que aceitamos como *ordem natural* nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens” (MOUFFE, 2011 *apud* LOPES, 2013, p 17).

Partindo dessa compreensão, Laclau e Mouffe (2015) destacam que a ruptura radical com a epistemologia do fundamento tem implicações significativas na forma como entendemos a realidade social. Os autores destacam a impossibilidade de pensarmos a sociedade como um elemento permanente e inteligível, como se pudéssemos alcançar uma sociedade uníssona enquanto unidade fundamental de sentido. Tampouco podemos afirmar, mesmo nesta sociedade marcada pela relação de exploração e pela acumulação de capital, que a identidade de classe seja homogênea e absoluta. Assim sendo, o mundo é um eterno devir construído politicamente e a produção de conhecimento se inscreve num espaço de dissolução de certezas absolutas para se deslocar em direção à multiplicidade de possibilidades.

Como destacamos, com os estudos pós-modernos², particularmente, os pós-fundacionais, o sentido de hegemonia, por ser fundamentado na luta de classes, passou a ser questionado. É nesse cenário, que a obra *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (1985), escrita por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, “foi o marco para o desenvolvimento teórico da hegemonia” (PESSOA, 2014, p. 154). Os autores produziram uma série de conceitos indispensáveis e pertinentes para a reelaboração da significação de hegemonia, tornando-a independente dos pressupostos estruturantes e da existência de um centro que orienta e organiza as relações na política. Nesse sentido, a crise do fundacionalismo dá abertura para um pluralismo cultural mais democrático na obra de muitos autores e as relações políticas passaram a ser vistas não mais de forma fixa e binária.

² 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 [...].”

Os sujeitos políticos, nessa perspectiva, se multiplicaram, bem como o caráter relacional do conhecimento.

A partir de Laclau e Mouffe (2015), a hegemonia deixa de ser um fundamento, assim como também não é submetida às amarras dos pressupostos estruturantes da política. Laclau procurou libertar o conceito de hegemonia de perspectivas fundacionais, tecendo críticas importantes à ideia de classe com a qual era operada. Esse conceito, entendido como uma construção fundamentada na estrutura econômica, passa a significar “uma articulação que constrói um discurso provisório e contingente” (LOPES; MACEDO 2011a, p. 236). Desse modo, articulação torna-se um conceito-chave empregado por Laclau e Mouffe na reformulação do sentido de hegemonia, que, associado à lógica da contingência, “passou a determinar a própria identidade dos sujeitos hegemônicos” (LACLAU; MOUFFE, 2014, p. 154). Nessa direção, concordamos que “não há nenhuma identidade social integralmente adquirida que não esteja sujeita, em maior ou menor escala, à ação de práticas articulatórias” (LACLAU, 1986, p. 4³).

Nessa perspectiva, há uma ruptura com a categoria sujeito enquanto entidade unificada, racional, transparente e homogênea em suas ações no social. Passamos a lidar com a noção de sujeito como agente descentralizado, destotalizado e cindido por uma pluralidade, dependente de várias formações discursivas. Essa nova concepção de sujeito gerou uma inversão da noção clássica de subjetividade. O sujeito não é mais visto como alguém que fornece significado ao mundo, mas como aquele que ocupa espaços diferentes no interior de um discurso. Melhor dizendo, é quem ocupa posições diferenciais em locais distintos. Nessa vertente, Laclau (1986, p. 3) assevera que “toda posição de sujeito é assim organizada no âmbito de uma estrutura discursiva essencialmente instável, já que está sujeito a práticas articulatórias as quais, de pontos diferentes de partida, a subvertem e a transformam”.

Nesse sentido, Laclau e Mouffe (2015) nos apresentam o conceito de articulação:

[...] chamaremos de *articulação* qualquer prática que estabeleça 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* (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

³³ As considerações teóricas aqui apresentadas encontram-se desenvolvidas em Laclau & Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (1985). Texto apresentado no *workshop* promovido pelo CEDLA (Centro de Documentação Latino-Americano) de Amsterdã, Holanda, em outubro de 1983, sob o título "Novos Movimentos-Sociais e Estado na América Latina". Publicado originalmente na revista do CEDLA, *Latin American Studies*, nº 29, organizado por David Slater. Traduzido do inglês pela Tradutec, São Paulo.

As práticas articulatórias, apresentadas pelos autores, constituem-se como um processo no qual vários elementos sociais se tornam momentos de um amplo discurso político (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105 *apud* PESSOA, 2014, p. 155). Articulação passa a ser, assim, a forma pela qual elementos sociais se unem/conectam a partir de várias demandas, lutas sociais, como parte integrante de uma formação de identidade política comum, e veem-se dividindo os mesmos objetivos políticos. Nessa lógica, reafirmamos que o social não tem fundamento, pois “as formas de racionalidade que ele apresenta são somente aquelas resultantes das conexões contingentes e precárias estabelecidas pelas práticas articulatórias” (LACLAU, 1986, p. 4). Em vista disso, discurso não envolve “[...] apenas linguagem, envolve ações e instituições, sendo o funcionamento do social compreendido como uma linguagem” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 10). Assim, para a TD, não há uma separação entre a linguagem (retórica), o indivíduo (sua psique) e o político (a sociedade e o social).

Para explicitar melhor o conceito, recorreremos às considerações de Oliveira e Lopes (2011), quando afirmam que na TD a categoria discurso apresenta-se

[...] imbricada à noção de prática articulatória estabelecida entre elementos (particularismos/diferenças) que se articulam entre si, tornando-se momentos estritamente em relação à articulação estabelecida. Isso quer dizer que, no limite, esses elementos não deixam de continuar sendo elementos, mas, apenas contingencialmente, tornam-se elementos-momentos em uma determinada prática articulatória, organizando-se em um discurso (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 33).

Conforme nos apresentam as autoras, toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática. Dessa forma, o “discurso é uma consequência de práticas políticas articulatórias que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 33). Para Laclau, de acordo com Oliveira e Lopes (2011), a perspectiva discursiva envolve negociações nas quais grupos sociais diferentes defendem determinadas demandas que, hibridizadas, passam a constituir um discurso hegemônico. Portanto, é por meio desse antagonismo comum, numa relação de equivalência, que tais grupos compartilham da mesma insatisfação correlacionada a um dado exterior constitutivo. “Essa diferença proveniente da totalidade diferencial é assim um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p. 37).

No contexto dessa discussão, o nome “formação discursiva” ganha destaque nas abordagens de Laclau e Mouffe (2015), ao afirmarem que:

Uma formação discursiva não é unificada pela coerência lógica de seus elementos, nem por um sujeito transcendental apriorístico, um sujeito atribuidor de sentido [...], ou pela unidade de uma experiência. O tipo de coerência que atribuímos a uma formação discursiva está [...] próximo daquele que caracteriza o conceito de ‘formação discursiva’ formulado por Foucault: regularidade em dispersão (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

De acordo com esses autores, a materialização do discurso não pode ser atribuída à experiência ou à consciência de um sujeito instituidor; pelo contrário, as diversas posições diferenciais de distintas identidades aparecem dispersas numa formação discursiva. Outra implicação dessa discussão, segundo eles, é a prática articulatória, resultante de um sistema de diferenças, que não se constitui em um fenômeno puramente linguístico. Em vez disso, é atravessada por toda a densidade material da multiplicidade de instituições, rituais, práticas, ações, por meio dos quais uma formação discursiva é organizada.

Com base nessa referência, Oliveira e Lopes (2011, p. 33) também afirmam que “o conceito de formação discursiva ganha centralidade na teoria do discurso e é definido por Laclau como um conjunto articulado e heterogêneo de discursos”. Dito de outra forma, a prática discursiva torna-se um sistema de produção de sentidos já hegemônicos por um determinado discurso dentro de uma pluralidade. Isto posto, na TD, os sujeitos não preexistem às demandas, mas são constituídos no processo: “Eles não possuem identidade prévia a partir da qual defendem uma posição única, são constituídos na ação política de forma específica e contingencial” (MACEDO, 2014, p. 1537). Os sujeitos são pensados na contingência, na indecidibilidade, marcados por uma ausência constitutiva.

Costa e Lopes (2013) reforçam essa ideia ao exporem que somos mobilizados pela discussão das subjetividades políticas que se estabelecem nas práticas articulatórias de forma contingencial e provisória em torno das mais diversas demandas: lutas, frentes, nomes da política. Logo, os textos, os discursos, a história são partes integrantes de uma subjetivação. Estudos desses autores têm operado com a TD por entendê-la como potente aporte teórico para pensar a política como disputa discursiva em prol da hegemonização de significantes na política curricular.

Desse modo, o termo articulação passa a representar na TD “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178). A totalidade sistematizada e relacional que resulta desta prática articulatória Laclau e Mouffe (2015) chamam de discurso.

E acrescentam:

Referimo-nos ao ‘discurso’ como um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos. Mas [...] tal sistema só existe como limitação parcial de um ‘excesso de sentido’ que o subverte. Sendo inerente a toda situação discursiva, este ‘excesso’ é o terreno necessário à constituição de toda prática social. A ele chamaremos de o *campo da discursividade* (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 186).

Conforme Laclau e Mouffe (Mendonça, 2003), para cada discurso há sempre um discurso contra-hegemônico, antagônico. Tal ideia opera com a existência de duas forças inimigas marcadas pela negatividade, ou seja, uma força nega a outra. A noção de antagonismo é definida por Laclau e Mouffe (2015) como a impossibilidade de universalização de um discurso pela sempre existência de outro discurso que o nega. Este mesmo discurso, ao mesmo tempo que materializa a impossibilidade de universalização, também é condição de sua existência (MENDONÇA, 2003). Por essa razão, a noção de antagonismo não só é muito importante para nossa investigação, como também estabelece uma relação com o significante hegemonia.

A noção de hegemonia, na teoria do TD, está imersa num contexto em que a ideia de discurso é central. Segundo Laclau e Mouffe (2015), estabelecer uma relação hegemônica significa a tentativa da constituição de uma relação de ordem. É relevante destacar que essa perspectiva teórica demanda levar em consideração a complexidade social que impede a completa universalização ou totalização de conteúdos particulares, uma vez que a tentativa de fechamento dos sentidos sociais resulta em operações incompletas, precárias e contingentes. Portanto, não se pode garantir que determinadas explicações, efeitos de sentidos sejam passíveis de universalização. Hegemonia é, desse modo, uma relação em que uma determinada identidade, de forma precária e contingente, passa a representar múltiplos elementos, a partir de uma relação equivalencial (OLIVEIRA; LOPES, 2011). Nesta concepção, nenhum projeto ou discurso político tem seus sentidos plenamente constituídos ou saturados. É com base nessa ideia de falta/inexistência de um fundamento final que os discursos se constituem na tentativa de encobrir esta falta a partir do registro contingente de sentidos parciais.

Do mesmo modo, Laclau e Mouffe (2015) defendem que

[...] a formação hegemônica [...] não pode ser referida à lógica específica de uma única força social. Todo bloco histórico – ou formação hegemônica – é construído por meio de regularidades em dispersão, e esta dispersão inclui uma proliferação de diversos elementos: sistemas de diferenças que definem parcialmente identidades relacionais; cadeias de equivalências que subvertem essas últimas, mas que podem ser transformisticamente recuperadas na medida em que o próprio lugar de oposição se torna regular

e, desta forma, constitui uma nova diferença; formas de sobredeterminação que ou concentram poder, ou formas diferentes de resistências a ele, e assim por diante (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 223)..

Mendonça e Rodrigues (2014, p. 53), também, nos apresentam o conceito de hegemonia, como sendo “uma relação em que determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos”. Os autores argumentam que a noção de hegemonia existe em contraposição à ideia de falta constitutiva, presente na teoria laclauniana. Essa noção nos impulsiona a pensar que há uma incompletude das identidades, seja a partir de sua relação com outras identidades, seja pela ausência de conclusão dos sentidos que estão constantemente permeados pela instabilidade que a contingência e a precariedade expressam. Nas próprias palavras de Laclau e Mouffe (2015, p. 216): “na medida em que consideramos o bloco histórico do ponto de vista do terreno antagonístico em que ele é constituído, chamaremos-no de *formação hegemônica*”.

A relação antagônica, como destacamos, é imprescindível para a compreensão da formação hegemônica. A propósito, são processos que se inter cruzam na constituição da política. Laclau e Mouffe (2015, p. 202) argumentam que, na medida em que há antagonismo, o sujeito não pode ser uma presença absoluta para ele mesmo. O antagonismo é entendido, portanto, como um discurso exterior, melhor dizendo, é um exterior constitutivo que bloqueia a ampliação de sentidos de um discurso em relação ao discurso com o qual se antagoniza. Isso quer dizer “que a produção de sentidos pelo interior discursivo está limitada pelo exterior antagônico, supondo-se, assim, que o primeiro nunca poderá articular elementos do segundo sem que isso altere radicalmente suas estruturas” (PESSOA, 2014, p. 52). Logo, temos a impossibilidade da constituição objetiva de uma totalidade discursiva. Sob esse viés, a constituição de um discurso hegemônico nas políticas curriculares emerge de processos políticos articulatórios paradoxais, mas que estão interligados na teoria proposta por Laclau e Mouffe: a lógica da diferença e a lógica da equivalência.

A lógica da diferença reverbera discursos particulares, dispersos e que se movimentam pelo social; já a lógica da equivalência é a operação pela qual se busca unir essas demandas diferenciais a partir da criação de um denominador comum. Desse modo, subscrevemos Pessoa (2014, p. 53), ao afirmar que “um discurso hegemônico é essencialmente um discurso sistematizador, aglutinador. É, enfim, um discurso de unidade: unidade de diferenças”. Laclau e Mouffe (2015), ao argumentarem sobre essa ideia, destacam que

[...] as duas condições de uma articulação hegemônica são: a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam. Somente a presença de uma vasta área de elementos flutuantes e a possibilidade de sua articulação a campos opostos – que implica uma constante redefinição destes últimos – constituem o terreno que nos permite definir uma prática como hegemônica. Sem equivalência e sem fronteiras, é impossível falar estritamente de hegemonia (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 215).

Tentamos mostrar, ao longo desta seção, o quanto a concepção de hegemonia foi ampliada a partir dos estudos de Laclau e Mouffe, especialmente porque os autores não apenas a libertaram da estreita relação de classe, mas a universalizaram. Seguimos Pessoa (2014, p. 160), ao afirmar que “o desenvolvimento conceitual de hegemonia em Laclau é possível ser aplicado em qualquer nível, seja local, nacional ou mesmo global” e que esse conceito assumiu um alto nível de desenvolvimento teórico alicerçado nas práticas articulatórias. Sob tal perspectiva, o conceito de hegemonia mantém sua relevância analítica para a compreensão de como os discursos tornam-se dominantes/desafiadores em determinados contextos históricos, a exemplo dos discursos de novos e multiletramentos na BNCC do EF para o componente curricular LP do EF, Anos Finais, que estão sendo problematizados nesta investigação.

Como vimos até aqui, o termo antagonismo é inerente a todo processo hegemônico por ser desencadeado por meio de cadeias de equivalência. O antagonismo envolve um campo de disputas por representação, por significação no social. De acordo com Laclau e Mouffe (2015, p. 204), “o limite do social deve se dar no interior do próprio social, como algo que o subverte, destruindo sua ambição de constituir uma presença plena”. Segundo os autores, jamais a sociedade se efetivará plenamente, uma vez que é cindida pelos seus próprios limites, os quais a bloqueiam de constituir-se como uma realidade objetiva. Nesse sentido, o antagonismo é uma força na qual se avultam os limites de toda objetividade. Laclau e Mouffe (2015), ainda, reiteram que as práticas articulatórias operam em um campo sucessivamente cruzado por projetos articulatórios antagonistas e que o social jamais será constituído completamente como positividade.

Nesse sentido, Laclau e Mouffe (2015) defendem que

[...] 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; ou melhor, eles constituem os limites da

sociedade, a impossibilidade última desta última se constituir plenamente (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 203).

Segundo os autores, a sociedade não é constituída por um conjunto objetivo e inteligível, por uma totalidade racional. Logo, o social que dela demanda não pode ser compreendido como uma totalidade empírica. Pelo contrário, os autores mantêm a concepção do social como um espaço de disputas plurais, não saturado, “como um campo no qual toda positividade é metafórica e passível de subversão” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 203). De modo semelhante, conforme Laclau e Mouffe, na formação do social, há possibilidade da existência de vários antagonismos, muitos deles em oposição uns aos outros. Por conseguinte, todo discurso que nega o outro se constitui como antagônico, pois, ao mesmo tempo que ele delimita seu corte antagônico, seu opositor, ele se constitui como “ele mesmo”. Portanto, a negação do outro é, a um só tempo, a possibilidade de constituir sua própria identidade e a impossibilidade do antagonizado constituir plenamente sua identidade. Isto significa o bloqueio da plenitude e da universalização de qualquer discurso.

Sendo assim, a partir dos pressupostos da TD, a produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagônico. Ainda que um discurso se constitua tentando preencher todos os sentidos que permitam sua completa universalização, de acordo com Mendonça (2003), essa total, eterna e requerida universalização discursiva é uma situação impossível, seja pela precariedade e contingencialidade discursivas já referidas, seja pelo corte antagônico, que, como vimos, limita a expansão de seus conteúdos. Assim, o social se sobreescreve em um terreno de conflitos e de disputas antagônicas.

Freitas (2021, p. 12) considera que o conceito de antagonismo assume centralidade para a política e é condição de existência da democracia, pois, levando em consideração 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”. Por conseguinte, na lógica do autor, é na relação de exclusão entre formações discursivas que o antagonismo se materializa. Laclau e Mouffe (2015) argumentam que a noção de antagonismo parte da impossibilidade dessa totalização, tendo em vista a presença do “outro”. A presença do discurso antagonizado inviabiliza esse fechamento pleno dos discursos. Os autores asseguram que é justamente pela presença do “outro” que o “eu” não pode ser plenamente “eu”. Considerando essa afirmação de que o “eu” não se constitui em plenitude pela relação com o “outro”, do mesmo modo que o “outro” também não se constitui em uma identidade absoluta pela relação com “eu”, a relação estabelecida entre o

“eu” e o “outro” é sempre antagônica. Nas ponderações de Laclau e Mouffe (2015, p. 202), “seu ser objetivo é um símbolo 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) pondera que, quando se trata de democracia pluralista, o conflito e o antagonismo são intrínsecos aos processos políticos e contagiam toda e qualquer presunção de consensos. Em sua perspectiva,

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).

A autora reafirma que o antagonismo é inerente a todo sistema hegemônico por se estabelecer de forma articulatória e que as diferenças e os dissensos são atinentes aos processos políticos pluralistas. Os discursos antagônicos, nesse viés, não podem ser enfrentados como momentos que devem ser destruídos, uma vez que as diferenças, disputas, conflitos favorecem a construção de um horizonte democrático. A TD realça que o antagonismo é, também, a condição de possibilidade da própria constituição discursiva. Paradoxalmente, segundo Laclau e Mouffe (2015), ao mesmo tempo que o discurso antagônico ameaça a formação do discurso antagonizado, ele também é a própria condição da existência do discurso interior, na medida em que esse último se materializa sob ameaça da presença do primeiro (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 52). Além disso, ressaltam que “o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que essa ocorre entre um ‘exterior constitutivo’ que ameaça a existência de um ‘interior’”. Em outras palavras: todo discurso, toda identidade, tem sua expansão de sentidos bloqueada pela presença de seu corte antagônico. Aqui ocorre o efeito da sobredeterminação: uma série de demandas que estão articuladas entre si se tornam momentos de uma cadeia equivalencial, pois um mesmo discurso antagônico produziu condensação e deslocamento discursivo, formando, portanto, uma totalidade significativa precária e provisória. Nessa perspectiva, o social é ontologicamente conflitivo.

Nesse sentido, o antagônico é sempre um discurso exterior, sem conexão comum com o discurso interior. De acordo com Laclau e Mouffe (2015), é indispensável levarmos em consideração que a constituição de uma ordem hegemônica parte sempre de um discurso particular, o qual passa a representar discursos ou entidades, até então dispersas(os) no social,

que são articuladas(os) em meio a contextos de equivalências e antagonismos. É por isso que, ainda que se busque uma obliteração do caráter antagônico dos discursos das políticas, ele sempre será um movimento dinâmico e uma presença potente.

Se a formação hegemônica não é saturada por nenhuma lógica essencialista, unitária e totalizante, nossa compreensão dela não pode prover tal lógica. Nesse rastro, o operador teórico e estratégico tradução nos ajuda a entender os jogos de linguagem ou os campos discursivos que compõem o cenário da investigação (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013). Derrida (2006) afirma que o texto vive uma regeneração constante pela tradução. Vale considerar que importa entender a leitura/escrita/tradução como produtora de sentido, de discurso, como prática de subjetivação em que se realizam inscrições traduzidas na opacidade da linguagem.

Costa (2013) nos apresenta possíveis relações/aproximações entre o pensamento de Laclau e Derrida, assim como as oportunidades interpretativas que o imbricamento das concepções teóricas desses autores permite sobre a política de currículo. É interessante que, em um jogo da linguagem, o autor vai discutindo noções-chaves desses dois pensadores que se relacionam e, mais do que isso: demonstra o quanto o campo pós-fundacional, particularmente de registro pós-estrutural, dá abertura para a suplementação e a proliferação de sentidos. O autor pensa as práticas articulatórias como momentos de não completude, de não fechamento do fluir, mas como processos ininterruptos que carregam a sua contigência, provisoriedade e precariedade. Nessa perspectiva, segundo ele, suplementação e adulteração (pensamento derridiano) são partícipes do movimento de constituição da formação discursiva, garantindo uma deterioração de toda verdade, dada a sua incondicional saturação.

Nessa direção, Costa (2020) ressalta que:

Tanto em Laclau como em Derrida, apesar das preocupações diferenciadas entre os autores, é convergente a perspectiva de que toda produção (de si, da política, da vida) está restrita à negociação de sentidos com o significante, e que não há transparência na linguagem e muito menos são cogitadas possibilidades de acesso a dada essência, fundamentação ou origem do social. Mais do que isso, ambos sustentam a ideia de que a interação e a negociação só podem se estabelecer por meio da tradução, da tentativa de apreender o outro que escapa, da busca pelo acesso, pela significação da política (COSTA, 2020, p. 136).

O autor considera que, embora Laclau e Derrida tenham inquietações distintas, há aproximações de visões entre eles, uma vez que ambos defendem que toda produção está sujeita a negociação de sentidos e que tais práticas ocorrem na opacidade da linguagem. Segundo Costa (2020), os filósofos argumentam que é impossível o acesso a dada essência,

fundamento ou origem do social, na medida em que as relações, interações só se constituem por intermédio da tradução/iteração. Tais movimentos corroboram a sustentação dos processos equivalenciais gerados nas relações sociais diferenciais num processo de dissipação infindável da discursividade.

Em *Torres de Babel* (2006), Derrida nos convida a pensar a tradução como *performance*, “o que consiste pensá-la como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a única possibilidade de significá-los e de existir nele” (COSTA, 2013, p. 70). Para Derrida (2006), a *performance* não é um ato consciente tampouco uma atividade comunicacional que se circunscreve fundamentalmente a transmitir informações ou saberes concernentes a determinado objeto de verdade. A tradução, desde sempre, inviabiliza ao tradutor/sujeito a intenção de acesso ou de reprodução de um suposto texto “original”. Derrida tensiona, assim, os limites e a inflexibilidade da escrita/tradução, implodindo a concepção de secundarização da escrita à fala, ao pensamento, por ser tomada como uma representação fidedigna da faculdade do pensar e da linguagem oral. Rompe, igualmente, com a lógica do logocentrismo, que consiste no privilégio da razão ocidental, das ideias filosóficas, da intenção/consciência e da metafísica da presença.

Em *Farmácia de Platão*, Derrida (2005, p. 7) pontua que, “se há uma unidade da leitura e da escrita, [...] se a leitura é a escritura, esta unidade não designa nem a confusão indiferenciada nem a identidade de todo repouso; o é que une a leitura à escrita deve descosê-las”. O autor destaca que o suplemento de leitura ou de escrita deve ser estritamente preceituado não pelas normas da objetividade e pelos “baluartes do saber”, mas pelo jogo incessante da linguagem em um regime de concessão de todos os seus poderes. Ao criticar a concepção ocidental e metafísica da escrita/tradução como operação transparente e consciente, marca, assim, sua oposição à ideia de que na tradução há locutores e receptores agindo de forma totalizada, consciente e intencional na sustentação da unidade de sentido.

Toda tradução, por conseguinte, passa a ser “[...] uma produção original que, ao ser desencadeada, ainda que o tradutor pretenda se reconciliar com um suposto sentido anterior, ela já o corrompeu, cabendo-lhe à suplementação como sentença final, como única possibilidade de expressão e continuidade” (COSTA, 2013, p. 75).

Cunha, Costa e Borges (2018, p. 192) também contribuem com esse debate ao afirmarem que “a escrita trai a suposta intenção, a tentativa de sustentação (ou envio) do pensamento, da razão, da presença, corrompendo e, portanto, dando vulto à crítica do filósofo à metafísica da presença”. Ainda acrescentam que a escrita, um dos indecidíveis propostos por Derrida, se constitui numa manifestação da *différance* e se entrega à infinitude do seu próprio

jogo. Dessa maneira, quando mencionamos um determinado contexto, já estamos adulterando, alterando a ideia daquilo a que fazemos alusão, ou melhor, a referência por si só já gera outros contextos e, por conseguinte, ruptura, diferimento, iteração.

Costa (2013, p. 73) assinala que “a iteração, marcada pela *différance*, altera e faz com que algo novo aconteça, contamina a intenção e faz com que todo ato performático/de fala/escrita/tradução expresse algo diverso do que se pretendia dizer”. Desse modo, o autor argumenta que na iterabilidade/escrita/tradução existe um jogo tanto de adiamento, como de espaçamento, uma independência em relação à origem. Com isso, estamos operando com a noção de que palavras e signos não conseguem nunca evocar exatamente o que eles significam; podem apenas ser definidos através de um apelo a palavras adicionais, das quais diferem. Assim, o significado é sempre adiado, postergado, por meio de uma cadeia sem fim de significantes ou pela necessidade intrínseca de se recorrer a outras palavras para que uma palavra seja definida por aquilo que não é, ou seja, pelas suas diferenças. Nesse cenário, sustenta-se a ideia de que todo discurso/enunciado está submetido à ruptura contextual. Citando Derrida, Costa (2013) assevera que a iterabilidade, concomitantemente, autoriza e corrompe as regras e códigos que constituem a linguagem, como também propaga as modificações na repetição, a disseminação na citação. Portanto, em Derrida (2005; 2006), não há possibilidade de *tradução* que não seja suplementação, traição, promessa de representação ou transformação de um sentido impossível de ser transmitido ou adquirido.

Sob essa perspectiva derridiana, a língua desempenha papel importante, uma vez que, ao se construir um discurso sobre tradução, só é possível fazê-lo na e pela língua, o que limita, de toda forma, o acesso a uma tradução na íntegra, verdadeira. Trata-se, assim, de pensar o contexto da tradução a partir desse cruzamento de línguas e da tarefa do tradutor, o qual se encontra entre a necessidade e a impossibilidade de dizer tudo, de dar conta do sentido pleno do texto a ser traduzido. Para Derrida (2006), não há possibilidade de qualquer intervenção fora da língua, não há a pureza da metalinguagem. Esse conceito rompe com o modelo representacional de escrita como simulacro. Rompe, portanto, com a noção de tradução como cópia e repetição do mesmo. Nas palavras do próprio autor:

A ‘torre de Babel’ não representa só a multiplicidade irreduzível das línguas, exhibe também o inacabado, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de alcançar algo que é da ordem da edificação, da construção arquitetônica, do sistema e da arquitetura. O que a multiplicidade de idiomas acaba por limitar não é só uma tradução ‘verdadeira’, uma inter’expressão transparente e adequada, mas também uma ordem estrutural, uma coerência do construto [*constructum*]. Está lá (traduzamos) como um limite interno à

formalização, uma incompletude da construtura [*constructure*]. Seria fácil e, até certo ponto, justificado ver nela a tradução de um sistema em desconstrução.

Não se deveria jamais passar em silêncio a questão da língua, na qual se coloca a questão da língua e se traduz um discurso sobre a tradução (DERRIDA, 2006, p. 11-12).

Derrida (2006) argumenta que a tradução é uma tarefa necessária e impossível ao tradutor, sinalizando, assim, os paradoxos da tradução. Ao comentar o mito de Babel, o filósofo afirma:

Procurando ‘se dar um nome’, ao fundar, ao mesmo tempo, uma língua universal e uma genealogia única, os semitas querem colocar a razão no mundo, e essa razão pode significar simultaneamente uma violência colonial (pois universalizariam, assim, o idioma) e uma transparência pacífica da comunidade humana. Inversamente, quando Deus lhes impõe e opõe seu nome, ele rompe a transparência racional, mas interrompe também a violência colonial ou o imperialismo linguístico. Ele os destina à tradução, ele os sujeita à lei de uma tradução necessária e impossível: por conseguinte, do seu nome próprio traduzível-intraduzível, ele libera a razão universal (esta não será mais submetida ao império de uma nação em particular), mas ele limita por isso a universalidade mesma: transparência proibida, univocidade impossível. A tradução torna-se a lei, o dever e a dívida, mas uma dívida que não se pode quitar. Tal insolubilidade encontra-se marcada diretamente no nome Babel: que, ao mesmo tempo, se traduz e não se traduz, pertence sem pertencer a uma língua e endivida-se junto dele mesmo de uma dívida problema (DERRIDA, 2006, p. 25-26).

O filósofo aponta para a desconstrução do modelo representacional da linguagem que toma a língua como sendo encerrada num sistema e numa estrutura fechada, portanto, transparente. O rompimento com o universalismo linguístico traz à tona a tradução e a impossibilidade da univocidade do nome. Com Derrida, a experiência da nomeação implica a tradução, a língua e a desconstrução. A tradução, assim como a desconstrução, é o lugar das línguas e da proliferação de sentidos. Por isso, afirma que a dívida nunca é quitada e que há continuamente tradução.

Nesse sentido, Siscar (2000) afirma que

[...] todo conhecimento já é, sempre e de imediato, uma tradução [...], constitui-se como um desvio em relação à identidade a si de uma suposta experiência original. Todo conhecimento constitui-se sempre, e já, como uma espécie de metáfora, como derivação em relação ao próprio (SISCAR, 2000, p. 61).

Não se trata, assim, de dizer que o conhecimento transporta para a linguagem experiências já acessíveis de certa forma a uma consciência, pois a tradução é uma traição a

qualquer pacto com a verdade. Tal ausência de simetria, conforme Ottoni (2003), faz com que o tradutor esteja preso numa dupla incumbência na operação da tradução: diante do compromisso de traduzir o intraduzível, sendo obrigado a captar de outro modo esta intraduzibilidade. Essa responsabilidade é requerida pelo reconhecimento de que nunca podemos racionalizar sobre tudo, captar todo o sentido/significado de um texto, do contexto. O que realizamos a todo tempo é traduzir, iterar, inscrever-se no cenário da escritura, não sendo possível jamais acesso à plenitude do significado, porém admitida, via iteração, a possibilidade de produzir sentidos. Por essa razão, Ottoni (2003), discute que na tradução, depreendida como desconstrução, não há fidelidade, autenticidade, mas responsabilidade no trabalho do tradutor de traduzir o intraduzível. Isso significa que, ao contrário do que defendia o estruturalismo, a linguagem é dinâmica, configurando-se num jogo em que se alternam suas significações e sentidos, de acordo com os diferentes contextos. Com isso, na perspectiva de Lopes (2013, p. 13), “a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas, apenas estruturações e reestruturações discursivas”.

Na perspectiva de Laclau (2011), a linguagem é apenas um dos componentes do campo da discursividade, a qual possui a dimensão linguística, visto que toda prática discursiva engloba ações, instituições e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática articulatória que constitui e organiza essas relações. Neste sentido, apresentamos a discussão da linguagem como meio opaco, uma vez que é uma atividade situada cultural e historicamente, engendrada num sistema aberto de significações. É a pluralidade dos jogos de linguagem que torna provisório o processo de significação que, sem fechamento, é sempre suscetível a produzir novos sentidos. Contribuindo com essa discussão, Burity (2010, p. 11) pondera que “não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso” que, como mencionado, vai além do âmbito da dimensão linguística e representa objeto de lutas pelo poder.

Contrário ao estruturalismo que advoga a existência de uma estrutura fundante, ou seja, de um conjunto de relações que subjaz aos fenômenos, eliminando o sujeito como até então postulava a modernidade, os princípios pós-fundacionais e pós-estruturais desconstruem essa ideia, ao defender que a linguagem não pode ser entendida como realidade, como fundamento que subjaz aos fenômenos. Desse modo, “na medida em que a linguagem não representa a realidade, qualquer significado pode ser atribuído a um significante e isso é um processo cultural” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 39). Portanto, assim como argumentam as

autoras, não há relações estruturais entre dois significantes, não há relações diferenciais fixas entre eles; logo, não há significados sedimentados a eles associados. Por isso, afirmam que “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).

2.1 Operadores teórico-estratégicos

Operar com textos de políticas públicas curriculares em consonância com a noção de tradução é desnaturalizar/desconstruir esses textos para, assim, interpretar a multiplicidade de nuances que integram o discurso político. Dito de outra forma, conforme Nascimento (2004, p. 15 *apud* LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 397), é operar com “uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leitura”.

Circunscrita em ocupar-se com as políticas de currículo no campo da LP, nossa pesquisa apresentou até aqui movimentos teóricos distintos, mas imbricados no trabalho teórico-estratégico a sistematizar nossa investigação: a TD de Ernesto Laclau e de Chantal Mouffe e a noção de desconstrução/tradução de Jacques Derrida. Também, em consonância com a perspectiva teórica pela qual lemos o currículo e as políticas de currículo, vamos operar com a noção de povo disciplinar para entender as articulações que constituem os discursos disciplinares e as subjetividades dos coletivos que falam em nome da disciplina.

Com tais movimentos, intencionamos problematizar a hegemonia dos novos e multiletramentos para o ensino de LP nos Anos Finais do EF, em uma perspectiva discursiva e marcar a radicalidade da hegemonia, do antagonismo e da tradução na política curricular como disseminação de sentidos.

Dessa forma, o trabalho em tela está pautado numa investigação bibliográfica e documental de caráter qualitativo. A abordagem qualitativa pós-estrutural torna possível o estudo dos discursos engendrados em documentos importantes que norteiam a educação a ser desenvolvida no país, documentos esses que interpretamos como discursos gerais da política curricular, por meio dos quais emergem diferentes disputas.

Delineamos a seguir as etapas da pesquisa: primeiro, com o intuito de conhecer nosso campo de atuação, procedemos à pesquisa e à leitura documental e bibliográfica. Nesse estágio, ressaltamos a importância da minha participação no Grupo de Pesquisa liderado pela Professora Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e, posteriormente, no Grupo de

Pesquisa Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividade – NECSUS, coordenado pelo Professor Doutor Hugo Heleno Camilo Costa. Os estudos e as discussões, nesses grupos, acerca da abordagem pós-estrutural e de autores que pesquisam nesse registro, contribuíram para a compreensão das teorias pós-críticas em educação que se utilizam de perspectivas conceituais, de operações analíticas e processos investigativos distintos das teorias tradicionais como das teorias críticas. Nesse movimento, nos apropriamos da teoria de currículo, por meio da leitura de Lopes e Macedo (2011a) e da TD, por intermédio da leitura de Lopes, Dias e Abreu (2011), Laclau (2011), Mendonça e Rodrigues (2014), Laclau e Mouffe (2015), Lopes, Oliveira e Oliveira (2018).

Outro procedimento adotado foi a construção do estado do conhecimento acerca da problemática. Esse trabalho possibilitou uma visão ampla e atual dos movimentos ligados ao objeto da investigação, por intermédio do mapeamento das pesquisas, dos estudos e dos trabalhos existentes sobre a BNCC do Ensino Fundamental e sobre novos e multiletramentos. Acreditamos não ser possível prescindir desse movimento inicial, por ser uma estratégia que não só situa a pesquisadora frente às pesquisas existentes e oferece segurança sobre fontes de estudo, como também proporciona possibilidades de compreender silêncios significativos a respeito do tema investigado.

Ademais, nossa intenção foi fazer um levantamento da atuação do povo disciplinar que, por meio de estudos, pesquisas e produções acadêmicas, sendo favoráveis ou contrárias, opera na produção da política de currículo, produz interlocuções com discursos da Base. Neste estudo, importa-nos compreender posicionamentos e abordagens sobre multiletramentos numa perspectiva metodologizante e comportamentalista, cujo propósito é o desenvolvimento de competências e habilidades. Interessa-nos, igualmente, investigar as possibilidades de nuances críticas que ratificam com maior intensidade os propósitos da Base – permanecendo a lógica hegemônica – na medida em que pesquisadores fazem uma defesa numa visão política de alinhamento voltada para a instrumentalização e operacionalização. Nessa busca, ainda que em menor quantidade, nos deparamos também com profissionais que, por meio dos seus estudos e pesquisas, questionam mais diretamente a pretensão de uniformização curricular e de valorização da aprendizagem focada em competências e habilidades.

Na sequência, realizamos estudos fundamentados em artigos científicos, preferencialmente aqueles indexados nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Scientific Electronic Libray Online* (SciELO), de profissionais vinculados à Disciplina de LP, do próprio documento da BNCC, além daqueles

que trazem contribuições sobre TD, sobre tradução e que dialogam com a nossa temática e com nosso objeto de estudo, que é como se dá o processo de hegemonização do discurso de novos e multiletramentos na BNCC do EF, Anos Finais. Ainda fazem parte do nosso *corpus* empírico pareceres críticos sobre o componente curricular LP da BNCC do EF, emitidos por especialistas que participaram da elaboração da terceira versão da Base.

Paralelamente a essas pesquisas e estudos, procedemos ao estudo bibliográfico de autores e pesquisadores que se inserem numa perspectiva pós-estrutural, para aprofundamento e fortalecimento da concepção da TD e da concepção de discurso. Realizamos a construção teórica do problema, a saber, o processo de hegemonização dos novos e multiletramentos na política de currículo para LP, bem como a interpretação do material empírico – documentos e pareceres –, considerando o que os discursos gerados nesses documentos visam combater, visto que pesquisamos via o questionamento sobre o que os discursos hegemônicos buscam combater/bloquear na política.

Sendo assim, na nossa pesquisa, a partir da TD de Laclau e Mouffe e da ideia de tradução, sob inspiração dos estudos derridianos, como uma estratégia de pesquisa, é importante a compreensão de como os discursos hegemônicos articulam sentidos de ensino de LP no EF e se voltam à produção política via linguagem. Tais aportes teóricos proporcionam ao pesquisador do campo da educação recursos conceituais e interpretativos imprescindíveis para investigar as novas demandas curriculares que se apresentam nos contextos educacionais (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013). Nesse sentido, o foco se estabelece na maneira como os novos e multiletramentos são defendidos para o EF (o que é defendido, contra o que, com quais finalidades, o que é o sujeito a ser produzido via tais discursos, quais finalidades atribuídas à LP no EF, via os novos e multiletramentos).

Com base nessa ideia, vale reforçar os argumentos, inicialmente apresentados em Costa e Lopes (2013), de que a TD apresenta aportes teóricos potentes que permitem interpretar as políticas como disputas discursivas. Defendemos, assim, a posição de que a TD pode tornar mais aberta e explícita a ideia de um texto contínuo nas políticas curriculares, em que não há fechamento definitivo para os processos de reinterpretação/tradução, que são sempre precários, parciais, provisórios e contingentes.

Sob a perspectiva pós-estrutural, tensionamos que a tentativa de prescrição curricular que normatiza políticas públicas para as escolas está sempre sujeita à tradução. Isso significa dizer que tais políticas estão expostas a processos de suplementação/adulteração/alteração que geram outra coisa, geram diferenças, escapes (LOPES; CUNHA, COSTA, 2013). Nessa esteira, nossa pesquisa busca compreender as disputas pela significação do currículo para o

ensino do componente LP nos Anos Finais do EF no contexto da política da BNCC. Para isso, desenvolvemos abordagens sobre a atuação do povo disciplinar e sobre os documentos da BNCC, tendo em vista problematizar a hegemonização do discurso dos novos e multiletramentos na BNCC de LP do EF, Anos Finais.

Assim sendo, o que indagamos/questionamos nessa pesquisa, também, é apresentado num horizonte em que os discursos e as ações contextuais que forem produzidos são sempre contingenciais, precários, provisórios e, portanto, sujeitos à suplementação/alteração via tradução. Na próxima seção, delineamos um movimento de compreensão dos discursos curriculares atravessados pelos princípios da modernidade e da pós-modernidade. Argumentamos, também, que a BNCC carrega sentidos hibridizados da racionalidade técnica tyleriana.

3 CURRÍCULO E OS ATRAVESSAMENTOS DE UM TEMPO PÓS-MODERNO

A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade o desacordo, porque o processo é de construção seguida da desconstrução seguida pela construção (CHERRYHOLMES, 2011a, p. 37).

Nesta seção, em um movimento de tentar compreender o discurso curricular, objeto da pesquisa, nos apropriamos na TD de Laclau (2011), Laclau e Mouffe (2015) e nos estudos desenvolvidos, em particular, por Lopes e Macedo (2011a) e Lopes (2013, 2015). Na interface com esse diálogo, esboçamos o contexto da modernidade e da pós-modernidade numa perspectiva pós-fundacional, de cunho pós-estrutural. Discutimos, ainda, que a BNCC expressa sentidos hibridizados da racionalidade técnica tyleriana.

A partir de 1990, assim como apontado por Lopes (2013), Lopes e Macedo (2011a) e Macedo (2006), ocorrem mudanças radicais no Brasil nos estudos do campo curricular, que passam a focalizar a cultura. Nesse mesmo período, uma parte significativa das pesquisas produzidas no campo da educação, por intermédio dos estudos e das traduções produzidos por Tomaz Tadeu da Silva, passou a ser fortemente influenciada por autores e concepções advindas da matriz pós-crítica em ruptura com as tradições metanarrativas e universalistas (PARAÍSO, 2004).

Desse modo, entendemos que o pós-estruturalismo, de um modo geral, representa um movimento crítico de resistência às bases filosóficas da modernidade, quais sejam, cientificismo/racionalismo, positivismo e iluminismo, e ao estruturalismo linguístico de Saussure. Compreendemos que a referida corrente teórica postula visões socioculturais e políticas de linguagem que se vinculam a discursos, como prática social imersa em relações de saber e poder, contingentes e contextualizados.

Nesse tear discursivo, passamos a abordar a modernidade e a pós-modernidade e suas reverberações na política curricular. Por certo, os autores com os quais dialogamos ao longo deste trabalho nos ajudam a entender que pesquisar em uma abordagem pós-fundacional de registro pós-estrutural é tratar de teorias que problematizam o mundo em enfoque pós-moderno, que se constitui em um cenário fluido, irregular e subjetivo. Portanto, que se contrapõe ao projeto ocidental e moderno da racionalidade universal. Nessa mesma direção, também, é tensionada a concepção de ser humano emancipado, centrado, consciente dos seus direitos com capacidades de lutar por um mundo melhor. A acepção proposta é de um sujeito cindido e precário, cuja subjetivação é um projeto inacabado, por isso mesmo “nem o eu, nem

o outro, nem o contexto são identidades *a priori*” (LOPES, 2013, p. 8). De acordo com Hall (2006, p. 46), [...] “o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno”. Por essa razão, o sujeito não pode fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. O significado é inerentemente instável. Embora este procure o fechamento (a identidade), é constantemente impedido pela diferença, na medida em que as palavras carregam ecos de outros significados que elas colocam em ação, apesar dos melhores esforços para encerrar o significado. Existem sempre significados suplementares sobre os quais não temos qualquer controle, que subverterão completamente nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis. Dessa forma, a ideia de sujeito e a questão da identidade são reconceptualizados a partir dos estudos pós-modernos de cunho pós-estrutural.

Ainda de acordo com Lopes (2013, p. 8), a pós-modernidade é “um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática”. Portanto, de acordo com ela, a pós-modernidade marca a ruptura com a lógica e a consciência moderna.

Neste cenário aberto às incertezas, Laclau (2011), com o intuito de investigar algumas das consequências do que se tem denominado “condição pós-moderna”, afirma que havia no bojo da modernidade a vasta presunção de que a política detinha os mecanismos para efetivar uma transformação radical do social, seja como um ato fundante revolucionário, como um conjunto ordenado de medidas burocráticas ou como um único ato com meios para produzir um efeito na sociedade. Segundo ele, isto nos leva a cinco características da ação política tal como concebida na idade moderna: a transformação da sociedade, a noção de totalidade social, a representabilidade radical, o poder como um fenômeno puramente aparente e a política como um ente visível. Nas palavras do próprio autor, tais

[...] características distintivas da modernidade estão tão profundamente entranhadas em nossas formas usuais de conceber a sociedade e a história, que as tentativas recentes de pô-las em questão (aquilo que tem sido chamado, em termos muito gerais, de ‘pós-modernidade’) têm dado lugar a uma tendência a substituí-las por sua pura ausência, por uma simples negação de seu conteúdo, uma negação que continua habitando terreno intelectual delineado por aquelas características positivas (LACLAU, 2011, p. 132).

Assim, o autor demonstra que a negação de que exista um fundamento a partir do qual todos os conteúdos do social obtêm um sentido preciso, exato, pode ser transformado em uma

afirmação de que a sociedade é desprovida de sua descendência, de sua história, de sua cultura e de princípios democráticos. Do mesmo modo, a opacidade do processo de representação é considerada equivalente à negação de que seja possível qualquer representação plena. Todavia, afirma que, ao invés de permanecer no campo da modernidade pela simples inversão de seus axiomas fundamentais, “[...] cujas opções são inteiramente governadas pelas categorias básicas da modernidade, mostrar que estas não constituem um bloco essencialmente unificado, mas são o resultado sedimentado de uma série de articulações contingentes” (LACLAU, 2011, p. 133).

Isto implica, segundo o autor, por um lado, não a ruptura radical frente à modernidade, mas uma reformulação de seus temas, concebendo-os como hegemonias provisórias e sob constatação processo de tradução. Isso também demanda, por outro lado, a expansão do campo da política ao invés de sua redução, o que significa “um alargamento do campo da indecidibilidade estrutural que abre caminho para um aumento do campo da decisão política” (LACLAU, 2011, p. 134). É aqui que “desconstrução” e “hegemonia” mostram sua complementaridade como os dois lados de uma única operação.

Por essa via, o autor assevera que:

O que estamos presenciando em nossa experiência contemporânea é o fim da modernidade como horizonte, mas não necessariamente dos objetivos e demandas específicos que deram forma a seus conteúdos. Chamamos *horizonte* àquilo que estabelece simultaneamente os limites e o terreno de constituição de todo objeto possível – e, como resultado, impossibilita qualquer coisa além de si (LACLAU, 2011, p. 153).

Como afirma Laclau (2011, p. 155), “se a passagem da modernidade à pós-modernidade ocorresse no nível de seus horizontes sociais e intelectuais, tal movimento não implicaria no colapso de todos os objetos e valores contidos no horizonte da modernidade”. Ainda reforça que essa crise (do social) não conduziria a uma implosão generalizada do social nem a uma derrocada da participação nas esferas públicas; pelo contrário, criaria a possibilidade de uma concepção radicalmente política de sociedade. Para ele, só existirá democracia onde para todos os elementos/momentos haja sempre a possibilidade de questionamento, onde haja o reconhecimento de uma identidade deslocada num processo de hibridização. Afirma, ainda, que “a condição para uma sociedade democrática é a sua incompletude constitutiva [...], a impossibilidade de uma fundamentação última” (LACLAU, 2011, p. 151).

O autor aponta que tais reflexões assinalam a construção de um imaginário social pós-moderno, qual seja: “indicar os valores comunitários positivos que derivam da limitação dos agentes históricos, da contingência das relações sociais e dos arranjos políticos pelos quais a sociedade organiza a gestão de sua própria impossibilidade” (LACLAU, 2011, p. 155). Dessa forma, se a política é o conjunto das decisões tomadas num terreno marcado por oposições indecidíveis, questionamentos, identidades diferenciais com dinâmicas distintas, num campo em que o poder é constitutivo, o social só pode consistir em formas de poder também manchado pela contingência.

É nesse contexto em que tudo é atravessado por essas tensões da modernidade e da pós-modernidade, em que o horizonte é frágil, mas as demandas não o são, que problematizamos as políticas de currículo. Nesse cenário, os discursos se sustentam na hegemonia, dado que não há totalidades, acabamentos, certezas, precisão, mas sempre ressignificações. Lopes (2013) argumenta que havia uma crença de que os conteúdos básicos do currículo como saberes poderiam garantir o projeto de sociedade moderna com o qual sonhávamos. Por esse motivo, esses saberes eram trabalhados para a formação de cidadãos emancipados, livres, críticos, capazes de atuar em favor de um projeto social almejado pela maioria da população de um país. Contudo, se a concepção de sujeito dotado de uma essência, centrado, consciente dos seus direitos foi abalada, não há “porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo” (LOPES, 2013, p. 8). Igualmente, são colocados em debate conceitos como razão, verdade, totalidade, sujeito, progresso, espaço, tempo linear. Com essas apropriações, as discussões no campo do currículo não podem ser compreendidas em uma homogeneidade a ser incorporada em todos os contextos.

Nesse sentido, Lopes (2013) corrobora nossa discussão ao argumentar que:

Com a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado (Lopes, 2012a). Na medida em que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade docente pré-estabelecida. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social (LOPES, 2013, p. 18).

A autora contesta a ideia de conhecimento como algo que deve ser ensinado, transmitido, apropriado, uma vez que o conhecimento passa a ser visto como resultado de

lutas pela significação em processos discursivos abertos e contingenciais. Isso implica entender a existência de significações em disputa, no campo da discursividade, a respeito do que concebemos como social, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, estudante, docente, como currículo. Essa discussão abala, assim, a compreensão de currículo e da sua dimensão política, como também a noção de que exista uma essência que fundamenta a formação do sujeito que, dotado de liberdade e criticidade, vai conduzir mudanças na sociedade.

Nessa perspectiva, Lopes e Macedo (2011a) assinalam uma imbricada relação entre discurso, conhecimento (como parte do discurso) e poder. Salientam que não se trata da máxima moderna de que dispor de conhecimento outorga poder, todavia de entender o poder como função do discurso. De forma análoga, podemos compreender “os discursos [...] curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 40).

Segundo Lopes, (2015), faz parte da política a defesa desta ou daquela proposta curricular em nome de distintos objetivos. Por essa razão, há fundamentos estabilizados e regulados, discursos que dão sustentação a formas de compreender o currículo e a política de currículos situados historicamente. Lopes e Macedo (2011a), ao destacarem as perspectivas acadêmica, instrumental, progressivista e crítica, nos possibilitam entender um conceito hibridizado/multifacetado de currículo. E mais ainda: imprimem uma abordagem de como o conhecimento foi sendo significado ao longo da história do currículo, ressaltando que há “[...] traços de todas essas perspectivas nas diferentes significações de currículo que disputam espaço no contexto educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 71).

Nesse sentido, dependendo das finalidades da educação, do contexto em que é produzida e da concepção de conhecimento defendida, diferentes significados são atribuídos ao currículo. Conforme discutido pelas autoras, os estudos curriculares têm apresentado o conceito de currículo de formas distintas e várias dessas acepções permeiam o que tem sido designado currículo no cotidiano das escolas. Currículo tem significado grade curricular, conjunto de ementas e os programas das disciplinas, relação de conteúdos e atividades, planejamento, saberes legitimados, saberes historicamente acumulados, entre outros. Mesmo compreendido nessas perspectivas, Lopes e Macedo (2011a) argumentam que a significação de currículo depende de articulações discursivas e a escolha por uma opção gera a negação e a exclusão de tantas outras, algumas vezes sequer suscetíveis de serem expressas. Por essa razão, ressaltam que cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e, assim sendo, constituiu o objeto currículo, atribuindo-lhe um sentido próprio. Entretanto,

ponderam que são metanarrativas e não podem ser assumidas como produtoras de verdades sobre o currículo. Devem, então, ser pensadas em termos de desconstrução.

Para as autoras, é impossível estabelecer um conceito para “currículo”, mas somente acordos para os sentidos desse significante que se constituem sempre parciais e localizados historicamente. Isso significa que não há princípios e regras curriculares absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra natureza, para além do jogo político educacional (LOPES, 2015).

Sob tal prospectiva, currículo é uma prática de poder, de significação, de atribuição de sentidos, uma prática discursiva. Trata-se de um discurso produzido e atravessado por diferentes discursos sociais e culturais que, concomitantemente, itera sentidos/ideias postos por tais discursos e os reconstitui. Essa compreensão do currículo como prática de significação, como criação ou como manifestação de sentido, torna sem efeito distinções entre currículo formal, vivido, oculto, real, porque currículo abarca e articula todos esses elementos e é produzido por discursos sempre contingentes e parciais. Nessa perspectiva, uma contribuição significativa dos estudos de Lopes e Macedo (2011a) foi a defesa de que currículo é produção de sentidos. Para elas,

[...] 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, constrange 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 (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 41).

É nesse cenário que o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais, conforme argumentam diferentes autores. Em outras palavras, as reformas educacionais são estabelecidas por um conjunto de ações, que incluem mudanças na legislação, nas formas de financiamento, nas relações entre os poderes das esferas federal, estadual, municipal, na gestão das escolas, na formação de professores e assim por diante. As questões pertinentes ao campo do currículo, entretanto, têm obtido maior visibilidade e proeminência nos últimos anos (LOPES, 2004).

Segundo a autora, as políticas curriculares não se equivalem apenas aos documentos escritos, mas englobam processos de articulação entre múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no terreno da educação, o que significa que são produções para além das esferas de governo. Contudo, não se pode desconsiderar que as práticas e as propostas geradas nas escolas, também, são produtoras de sentido para as políticas de currículo.

Sob essa ótica, partilhamos do entendimento da autora, ao defender que:

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

No entanto, segundo Lopes (2015 p. 455), “a história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino”, sem que este debate seja vinculado a uma série de pressupostos que não são discutidos, tais como a redução da educação a níveis de aprendizagem, o caráter salvacionista da educação, o vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, entre outros. Tais propostas tentam uniformizar o conhecimento que, impreterivelmente, pelo complexo processo discursivo, será sempre diferente (LOPES, 2015).

Desse modo, concordamos com a autora, ao expor que:

Preocupa-me, em contrapartida, discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído. Preocupa-me como se desconsidera a dimensão do currículo como negociação que produz discursivamente conhecimento na escola em conexão com tantas outras produções socialmente instituídas. Como se qualquer base curricular, qualquer proposta, qualquer padrão, qualquer texto, não estivesse submetido à tradução, a uma contextualização radical. Como se qualquer texto não estivesse submetido a ser outra coisa, uma vez que é disseminado e lido. Preocupa-me como o debate teórico pedagógico é desconsiderado (LOPES, 2015, p. 456).

Em vista disso, a política curricular brasileira atual, regimentada na BNCC, tenta tornar mais explícitos os conteúdos e as atividades escolares a serem realizados, de modo que possam desenvolver nos alunos competências e habilidades como justificativa para melhoria da qualidade da aprendizagem. Desse modo, “todo um esforço é dirigido à tentativa de controlar o que não pode ser controlado, a tentar garantir o que se supõe como leitura certa e que nunca será lida como tal” (LOPES, 2015, p. 456).

Nas palavras da própria autora:

A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum

[...], mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende. Mesmo porque a positividade do projeto apresentado é dependente do diagnóstico negativo das escolas (LOPES, 2015, p. 458).

Desse modo, a instituição de uma BNCC no Brasil, por meio da normatividade curricular, estabelecendo as aprendizagens essenciais para todos os estudantes da EB, antagoniza-se com uma suposta ausência de qualidade de ensino, a discursos que nomeiam as escolas como espaços onde supostamente os docentes não desempenham a contento a sua função: ensinar. Destarte, há uma ausência, um vazio na escola que deve ser preenchido com a prescrição da BNCC. Por essa razão, a política curricular brasileira lança mão de empreendimentos convergentes/centralizadores, num esforço de controle da significação e de fixação de conteúdos, competências, habilidades, e em ações que garantam essa fixação em nível nacional.

Em concordância com Lopes, Cunha e Costa (2013), queremos reiterar a nossa perspectiva da dimensão tradutória de qualquer movimento político. Nos termos de Derrida (2006), os processos tradutórios são incessantes, implodem qualquer noção de originalidade e de tentativa de fixação da significação. Por isso mesmo, a BNCC, como qualquer ação política de produção de textos, não é pura e tampouco preambular. Além de carregar rastros de diversas manifestações de políticas educacionais que a antecederam, como a Constituição Federal (1988), LDB (1996), PCN (1997, 1998, 2000), PNE (2014), a Base está sujeita à tradução/suplementação, à ressignificação, ao diferir.

Nessa direção, coadunamos com a compreensão de Cunha (2021), ao argumentar que:

Como universal, a BNCC é um projeto falido (LOPES, 2015) e seus efeitos precisam ser explicitados, pondo-se em evidência dinâmicas violentas de reconhecimento nas políticas em que os sujeitos a serem formados pela escola são ignorados pela interposição de idealidades de sujeito (CUNHA, 2021, p. 50).

Assim como exposto pela autora, toda presunção de políticas curriculares comuns e centralizadoras pressupõe parâmetros não favorecedores de projetos que possibilitem disseminar e ampliar a significação por sentidos radicalmente democráticos tampouco fortalecer as escolas. É operar com a noção de conhecimento como objeto a ser listado, aplicado, apropriado, medido, algo que é transmitido, e não como produção cultural ressignificada. Igualmente, é operar com a noção de sujeitos que, submetidos a determinadas

aprendizagens, conteúdos, competências, habilidades, estariam formados e capacitados para atuarem em dada sociedade, desconsiderando os sujeitos que acontecem em cada contexto.

3.1 Sentidos hibridizados da racionalidade tyleriana na BNCC

As reformas curriculares engendradas no Brasil para a EB são, historicamente, marcadas por mudanças cujos rastros imprimem a lógica da reiteração e da suplementação das propostas anteriores. Além disso, carregam sentidos hibridizados da racionalidade técnica tyleriana. Essa abordagem está centrada na eficiência, na definição de objetivos e em mecanismos de verificação da aprendizagem. O currículo concebido por Tyler foi utilizado em todo o mundo ocidental e ainda hoje tem sido reconsiderado, a exemplo do Brasil, já que “muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 54).

Como vimos não é de hoje que as discussões sobre reformas curriculares vêm assumindo, cada vez mais, centralidade via discursos que pretendem garantir a qualidade da educação. É nesse sentido que operamos numa perspectiva discursiva de políticas de currículo para compreender como a BNCC está diretamente articulada com a racionalidade tyleriana, na medida em que aborda uma proposta curricular centrada em competências, aspectos de destaque nas políticas recentes. Desse modo, também nos interessa interpretar o viés avaliativo que está fortemente presente nessa política educacional.

Recorremos a Lopes e Macedo (2011a) ao defenderem que a teoria de Ralph Tyler é uma das mais importantes e impactantes ao campo do currículo e como seu uso segue norteando as políticas curriculares contemporâneas. Segundo as autoras, até meados de 1980, todas as propostas curriculares realizadas no Brasil seguem o modelo de elaboração curricular de Tyler. Acreditamos que o recorrente apelo à teoria tyleriana se dá a partir da proposição da relação direta entre currículo e avaliação. A avaliação é utilizada aqui para “medir” a eficiência de um currículo.

Em 1949, Ralph Tyler cria uma teoria curricular apoiada no eficientismo e no progressivismo. Entretanto, a aproximação com o progressivismo opera de maneira “instrumental”, visto que “seu pensamento está muito mais próximo do eficientismo” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 25), se distanciando do pensamento de John Dewey. As autoras descrevem que:

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO 2011a, p. 25).

Nesse sentido, “[...] a racionalidade tyleriana se baseia na definição de metas/objetivos e de formas de verificação de sua consecução, secundada pela proposição de experiências que facilitem o seu domínio” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 44). O caráter prescritivo de currículo é enfatizado na teoria supracitada na medida em que estabelece um vínculo entre currículo e avaliação, “propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos” (LOPES; MACEDO 2011a, p. 25).

Cerne da proposta de Tyler, a avaliação da eficácia da aprendizagem constitui a última etapa do planejamento curricular. Trata-se de uma avaliação direcionada pelos objetivos e centrada no aluno, mas seu foco é o currículo. Realizada por meio de instrumentos avaliativos, intenta determinar em que medida os objetivos de ensino foram alcançados. A principal finalidade desse processo é fornecer informações sobre a eficácia ou não da aprendizagem dos alunos (LOPES; MACEDO, 2011a). Desse modo, diferentes aspectos da racionalidade tyleriana estão presentes em vários documentos curriculares. Nossa inferência é que a estrutura definida por Tyler – objetivos, experiência de aprendizagem e avaliação – seja possivelmente a mais empregada. Nessa direção, Lopes e Macedo (2011a, p. 54) afirmam que “desde as reformas curriculares de 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação”, reconsiderando, assim, o cerne da racionalidade tyleriana – conexão estrita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos.

Também Lopes e Oliveira (2015) concordam que outra ideia que prevalece na BNCC é a valorização da testagem em larga escala como controle daquilo que se aprende. Desse modo, para elas, uma vez estabelecidas as competências/habilidades a serem ensinadas e aprendidas, “é possível verificar, via avaliações centralizadas, o que efetivamente foi ensinado e aprendido”. Acrescentam, ainda, que esses processos de controle transformam o direito à educação “em dever de aprender determinados saberes de determinadas formas, desconsiderando múltiplas diferenças produzidas no processo curricular” (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p. 3).

As autoras chamam a atenção, também, para os altos financiamentos que são viabilizados para o controle dos conhecimentos a serem ensinados, numa tentativa de controlar o incontrolável. Reiteram que toda proposta sempre será reinterpretada,

ressignificada de forma imprevista. Segundo elas, o mais grave ainda é que esses investimentos são feitos “na tentativa de bloquear o que de mais importante se pode esperar da educação nas sociedades democráticas: a possibilidade do diferir, a produção da diferença” (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p. 3). Defendem que investimentos financeiros deveriam ser utilizados para instar estados e municípios a produzirem propostas curriculares locais.

Do mesmo modo, Macedo (2014, p. 1546) discute que há, na BNCC, uma linguagem própria da Pedagogia, baseada na aprendizagem: “Nessa interpretação, direitos de aprendizagem e padrões de avaliação se articulariam num mesmo discurso”. A autora afirma estar em curso uma nova arquitetura de regulação em que os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade estão associados à possibilidade de controle do que está sendo ensinado e aprendido.

Como vimos na seção 1, as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, porém os subvertem na produção de novos sentidos. Por esse motivo, afirmamos que a racionalidade tyleriana é reimpressa/reeditada nas atuais políticas de currículo. Do mesmo modo, Lopes e Macedo (2011a, p. 56) argumentam que “[...] há fragmentos de sentidos construídos pela elaboração tyleriana que se hibridizam com outros sentidos na construção das políticas atuais voltadas para competência e fortemente marcadas pela avaliação”.

Concordamos com as autoras que essa agenda para a teoria curricular, centralizada na formulação de objetivos, de certo modo, se materializa no documento da Base, considerando-se que o viés deste documento é assegurar índices e resultados satisfatórios alicerçados em competências e habilidades, via avaliações internas e externas.

Reiteramos, ainda, que, de acordo com o desenvolvimento da atual pesquisa, o texto da BNCC nos é apresentado como uma política normativa e prescritiva. Tal proposta busca uniformizar e padronizar o que se ensina e o que se aprende, controlar a subjetividade dos estudantes, fixar identidades docentes, regular o trabalho dos docentes e imputar-lhes a responsabilidade de sua formação e do sucesso ou fracasso escolar. Além disso, o documento está organizado em competências das quais deriva um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas via trabalho pedagógico. Do ponto de vista da tentativa do monitoramento, o componente curricular LP padece de um controle ainda maior, uma vez que, em Mato Grosso, são realizadas avaliações externas de proficiência da aprendizagem desse componente curricular, com periodicidade bimestral. Tais avaliações visam quantificar os índices alcançados na aprendizagem dos alunos, o que resulta numa média no final do ano por etapa de ensino em cada escola. Salientamos que tais práticas não deixam de ser também uma forma

de avaliar a escola, os docentes e o currículo. Inferimos, assim, que, como para Tyler é da boa definição dos objetivos educacionais que depende parte considerável da eficácia do currículo, para o texto da Base, é da organização do currículo em competências/habilidades e a execução destas, por intermédio das atividades escolares, que depende a suposta garantia da qualidade da aprendizagem e dos resultados almejados.

Nessa perspectiva, a racionalidade tyleriana representa na BNCC o interesse de controle do trabalho docente e do currículo. Tais aspirações se antagonizam com uma suposta suplementação do que falta à escola. Dessa forma, a positividade da existência de uma Base está ancorada em um diagnóstico negativo da escola e do trabalho docente – ambos destituídos de qualidade. Nessa lógica, a melhoria do ensino e da aprendizagem depende de uma norma, de uma prescrição e de sua execução. Contrapondo-se a essa ideia, Lopes e Macedo (2011a) asseveram que o processo de uma política curricular em busca de fixação de sentidos está propenso ao fracasso. Concordando com as autoras; nossa defesa é de um currículo sem fundamentos. Portanto, somos contrários à normatização e à prescrição no campo das políticas curriculares e a favor de um investimento radical na contextualização de currículos locais. Reiteramos, ainda, que a docência, os estudantes, o espaço escolar e as atividades educativas e pedagógicas só podem ser entendidos como entidades fluidas, irregulares e subjetivas. Portanto, não há possibilidades de fixação de normas, de preceitos e de currículos regimentados como garantia da qualidade educacional. Ainda que a BNCC carregue sentidos hibridizados da racionalidade técnica tyleriana, a pretensão de controlar as ações dos docentes e das escolas, por meio de avaliações periódicas, é um esforço de conter o imponderável. Qualquer proposta, qualquer padrão, qualquer texto, está submetido à tradução/suplementação, a uma contextualização. Por essa razão, não é possível assegurar e fixar o cumprimento do que é prescrito na BNCC dado o processo de iteração, do diferir, que são incessantes e incontroláveis.

Em suas pesquisas sobre currículo, Lopes (2018) tem argumentado sobre a existência de um vazio da normatividade na política. Esse vazio não é interpretado pela simples ausência, “[...] mas pela impossibilidade de plenitude de qualquer normatividade” (LOPES, 2018, p. 84), o que caracteriza o esforço de atingir uma completude ausente. Por isso, segundo a autora, “uma dada normatividade tende a ser apresentada como necessária, obrigatória, universal e como única resposta a um dado contexto” (LOPES, 2018, p. 84). Pondera que tal normatividade deveria ser apresentada como uma dentre tantas outras possibilidades em disputa. Aqui reside o entendimento da política como não racionalista, ou seja, como não tendo um centro que determina sua direção, não havendo sujeito identitariamente orientado

para uma dada estratégia teleológica. De acordo com Lopes (2018), as noções de projeto, de programas que constroem um futuro são interpretações sedimentadas e, como tais, produzem sentidos nas lutas políticas.

A seção seguinte é dedicada à construção da compreensão do *corpus* da pesquisa: debatemos como o povo disciplinar opera com os significantes BNCC, currículo para o componente LP, novos e multiletramentos. Ainda abordamos os discursos dos pareceristas da 3ª versão da BNCC do EF do componente curricular LP.

4 TEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR NA BNCC: PROLIFERAÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A HEGEMONIZAÇÃO DOS NOVOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Esta seção é dedicada à construção da compreensão do *corpus* da pesquisa a partir das noções de hegemonia e antagonismo de Laclau e Mouffe (2015), das incorporações teóricas realizadas por Lopes, Cunha e Costa (2013), Costa (2013, 2018, 2020), Lopes (2015) e da noção de tradução em Derrida. Nosso entendimento é de que as pesquisas abordadas, os textos, os documentos, os pareceres e outras produções mencionadas nesta seção perfazem um texto geral da política. Por esse motivo, vão compor a tessitura contingente e provisória da empiria engendrada neste trabalho. Por isso, diante de um amplo texto da política curricular, nosso movimento é pensar em momentos dessa mesma política em que são produzidas as disputas, as tensões, as defesas e as inscrições em torno da hegemonização dos novos e multiletramentos para o ensino de LP. Por esta razão, o recorte realizado na empiria aqui privilegiado se concentra na compreensão da política da BNCC para o componente curricular LP do EF, Anos Finais, levando em consideração os documentos/pesquisas produzidos pelo povo disciplinar de LP. A noção de povo disciplinar, incorporada aos estudos pós-estruturalistas, favorece a compreensão da subjetivação produzida na política curricular para além da vinculação profissional com a disciplina LP e a defesa de seus interesses. A partir dos enfoques discursivos, Costa e Lopes (2016) defendem que os campos disciplinares são articulações políticas concatenadas por subjetivações contingentes que envolvem as disciplinas. Por isso, é mais importante entender as articulações que compõem os discursos disciplinares do que investigar quem fala em nome da disciplina. Dessa forma, o povo disciplinar reitera uma série de significantes, relações e disputas no campo curricular que se mostram como possibilidades de compreensão da política focalizada no componente LP.

Com este entendimento de pensar a relação entre os discursos, as disputas, os significantes novos e multiletramentos e o currículo de LP, atribuímos destaques aos textos selecionados - artigos/pesquisas de profissionais ligados à disciplina LP, após a homologação da BNCC do EF, pareceres da 3ª versão da BNCC e demais documentos que perfazem o texto da política. O propósito é chamar a atenção para movimentos que apresentam um debate acerca da proposta curricular como resposta a uma visão de educação retrógrada, prosaica, tradicional e descontextualizada, portanto, desprovida de qualidade.

Por conceber que a subjetividade é algo contextual, em processo de adiamento, precipitada ao responder a um outro peculiar, imprevisível e surpreendente, utilizamos como

abordagem para a leitura dos textos o modo como são produzidos os discursos, as justificativas, as respostas e as tentativas de racionalização da/na política. As subjetivações, constituídas parcialmente e sempre parcialmente ameaçadas pela alteridade radical que acena a toda singularidade que nos interpela, são cindidas por todas essas produções. Por conseguinte, entendemos os nomes, os significantes da política curricular como externos, negados e, por vezes, associados a uma cadeia de equivalência, espaço de disputa contínua por significação, pela hegemonização de sentidos e não detentora de uma essência, de um fundamento inalterável. Por isso mesmo, a ameaça a que ela se opõe também se constrói nessa perspectiva. Ainda que as articulações equivalenciais, em torno de um nome, lutas, bandeiras, sejam tentativas de fechamento de uma subjetividade política, são apenas estancamentos provisórios da diferença que não cessam o diferir e subverte o momento equivalencial por intermédio dos sentidos que produz. Dessa forma, atentamos para os sentidos colocados em disputas sobre novos e multiletramentos na Base – como possibilidades “de aproximação ao fenômeno articulatório e, portanto, às subjetivações precipitadas na política” (COSTA, 2013, p. 92).

Em sintonia com a forma como temos discutido até aqui a textualização da política curricular, sinalizamos que operamos com o texto da BNCC como espaço-tempo, momentos de formação de cadeias de equivalência nas quais diferentes demandas são articuladas em função de ideias/sentidos presumidos como opostos, como uma ameaça. Dentre tais equivalências, nos importa a perspectiva da hegemonização dos discursos de novos e multiletramentos na BNCC do EF – componente curricular LP, Anos Finais, como significantes, provisoriamente, aglutinadores de sentidos diferenciais que se apoiam nas ideias de inovação, criatividade e qualidade do ensino.

À vista disso, aprovada em dezembro de 2017, a BNCC nos é apresentada como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. É uma referência obrigatória para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas. Como mencionado, a Base é organizada em competências, que vêm definidas no próprio documento como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Nessa esteira, na seção destinada à Área de Linguagens, a BNCC preconiza que a linguagem tem papel relevante no currículo de LP do EF, ao destacar que as atividades

humanas se desenvolvem nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, não verbal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Segundo o mesmo documento, em articulação com as competências gerais da EB, essa área deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas. Assinala, ainda, que o EF é a etapa mais longa da EB e que, portanto, requer mais atenção e foco por parte da esfera governamental, dos profissionais, da comunidade organizada e da comunidade escolar.

Desse modo, cabe ao componente curricular Língua Portuguesa

[...] 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, 2017, p. 63-64).

No excerto acima, parecem existir rastros de teorias sobre letramentos desenvolvidas, no País, por Magda Soares. Nessa direção, Soares (2009, p. 49) pontua que o uso social da leitura e da 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”. Esse argumento sugere que letramento é um significante plurifacetado e que expressa diferentes letramentos de acordo com o uso. São esses desenvolvimentos posteriores do termo letramentos em diferentes letramentos, letramentos múltiplos, posteriormente, novos e multiletramentos, que ganham visibilidade na produção acadêmica na primeira década de 2000, aqui no Brasil. Roxane Rojo é uma das pioneiras em investigar o tema. Suas pesquisas se dedicaram, entre outros assuntos, ao ensino e aprendizagem de LP, alfabetização e (multi) letramentos e multiletramentos. Ressaltamos que o termo multiletramentos ganha notoriedade, no país, após estudos e pesquisas de Roxane Rojo sobre a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo GNL.

De certa forma, esses estudos vão influenciar na elaboração do documento da Base, em particular na seção destinada à Área de Linguagem e ao componente curricular LP. De acordo com o texto da BNCC, o ensino de LP deve focalizar nos novos textos e gêneros cada vez mais multissemióticos e hipermediáticos, como também nas novas formas de produção e de interação disponíveis nas mais variadas mídias. 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 no excerto acima. A ideia

de direito à aprendizagem dá condições de respostas à BNCC de preencher com certo poder um suposto vazio inerente à educação escolar. Portanto, “[...] o normativo, como diferença [...] a ser universalizada, assume a expectativa de preenchimento do faltoso, mas simultaneamente é recoberto na sintomatização da ausência da própria plenitude que visa sanar” (COSTA; CUNHA, 2021, p. 1255).

A BNCC, instituída na perspectiva de uma norma impositiva, investe na previsibilidade e na preditividade que, via aplicação do que é prescrito, garantiria a significação do currículo e da educação (Macedo, 2016). Antagonicamente, essas intenções, ao tentarem fechar as fissuras tradutórias, produzem constrangimentos, fendas e incompletudes, da mesma maneira que não encerram nenhuma prática tradutória, assim como as que ocorrem nas escolas. Todavia, desconsiderando essas possibilidades, o caráter regulador impera no discurso curricular para o componente LP.

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 uso (BRASIL, 2017, p. 63).

Nessa direção, o documento da Base, ainda, ressalta:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2017, p. 66).

Esse debate proposto pelo MEC apresenta o arazoamento da pertinência da utilização pela escola e pelos docentes das TDIC. Intenta, ainda, balizar a relevância de tais meios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que devem reconhecer as demandas sociais circundantes das (novas) práticas de linguagem e de produção. Essa é uma resposta que parece desconsiderar o espaço-tempo experienciado por cada instituição, na medida em que universaliza procedimentos associados às tecnologias digitais. Além do mais, despreza tradições curriculares idealizadas com as mesmas finalidades, como as DCN e os PCN. Tal discurso, igualmente, se antagoniza com uma suposta ideia de que a escola e os docentes não

têm desenvolvido um trabalho envolvendo as tecnologias digitais para atender as exigências que estão postas na contemporaneidade. Esses e tantos outros argumentos carregam a noção de que currículos nacionais são imprescindíveis e que o setor educacional carece de instruções/prescrições para que a tão almejada educação de qualidade seja alcançada.

Nesse sentido, a noção de sujeito só pode derivar dessa mesma concepção. Subjaz à BNCC, portanto, uma concepção (clássica) de sujeito enquanto entidade unificada, racional, transparente em suas ações no social e pensado para atender às novas práticas de linguagem. Da mesma maneira, a educação escolar, respaldada nesses princípios, tem como finalidade atender as demandas geradas no social, sejam elas tecnológicas, acadêmicas, sociais, do mundo do trabalho ou da vida cotidiana. Com isto, a BNCC acena para a precisão normativa como possibilidade de busca pela contenção do que estaria faltando nas práticas escolares, desconsiderando, inclusive, a opacidade da língua e as inúmeras contingências de interpretação. Entretanto, pela perspectiva que desenvolvemos, é impossível dar garantias da formação de qualquer sujeito, visto que é cindido por uma pluralidade, dependente de várias formações discursivas. Além do mais, sua subjetividade é sempre contextual e precipitada a responder a um outro que o interpela pela singularidade radical da alteridade. Apontamos, ainda, para o caráter incomensurável de tal pretensão pela inviabilidade da transparência da linguagem e dado o vazio intrínseco a toda normatividade, não pela sua ausência, mas pela impossibilidade de sua plenitude.

Essa intencionalidade discursiva vinculada à Base, em uma perspectiva supostamente democrática e não linearmente vertical, se configura na busca do estabelecimento da relevância de aprendizagens essenciais, de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes. Não discordamos de que o ensino se apresenta como uma das dimensões da educação, entretanto ela (a educação) deve ser pensada para além do ensino, do desenvolvimento de competências e habilidades fixas. Educação e ensino coexistem no ambiente escolar na medida em que neste espaço ocorrem também tantas ações imprevistas, para além do que poderia ser planejado. Por esse motivo, assumimos a leitura de que os discursos da BNCC, enquanto política curricular para o ensino de LP, buscam a fixação da identidade pretendida e se assentam numa perspectiva determinante e controladora ao mesmo tempo que se afastam de qualquer pretensão democratizante. Lopes (2019) reitera tal contradição, ao argumentar que:

[...] 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).

Salientamos, ainda, que, no documento da BNCC, os termos novos e multiletramentos estão associados às múltiplas linguagens e às TDIC. A noção de multiculturalidade, também, está relacionada aos multiletramentos, uma vez que o documento se refere ao reconhecimento e à valorização de diferentes culturas que convivem no mesmo espaço (ROJO, 2011, 2017), que podem gerar interação e aprendizagem nesse mundo letrado. Segundo Rojo (2013), as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e circulação de informação, em particular, às mídias digitais, alteraram significativamente as maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Ainda conforme essa autora (ROJO, 2012b), o trabalho com os multiletramentos normalmente envolverá o uso de TDIC, mas essa perspectiva não é uma condição primeira do trabalho com os multiletramentos. Para ela, esse trabalho deve ser a 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, 2012a, p.8).

A defesa da autora é de que, em cada contexto, os multiletramentos refletirão o modo e as semioses que são a cultura de referência dos estudantes para, a partir disso, proporcionar-lhes outras referências, a fim de que se tornem criadores de significado. Rojo (2012a) anuncia as características que viabilizam o trabalho pedagógico com os multiletramentos, dentre as quais destaca o caráter interativo e colaborativo que eles geram. Essa especificidade, segundo a pesquisadora, provoca fratura e transgressão das relações de poder estabelecidas, na medida em que os multiletramentos são híbridos em linguagens, modos, mídias e culturas. A autora argumenta, ainda, que a pedagogia dos multiletramentos pode alcançar efeitos positivos ao tempo em que os estudantes se tornarem criadores de sentido. Dito de outra forma, que sejam capazes de compreender, tanto na recepção como na produção, que os textos, os discursos são compostos por várias camadas de leitura e o processo de desconstrução dessas camadas é uma

estratégia para entender as nuances de relações que enredam uma formação discursiva ou hegemônica.

Todavia, os significantes novos e multiletramentos aparecem na BNCC “[...] como uma atualização em relação às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2017, p. 67). Assim, configura-nos que os termos novos e multiletramentos, associados às práticas da cultura digital e às práticas de linguagem contemporâneas que envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, assumem certa centralidade e têm seus sentidos hegemonzados no currículo de LP para os Anos Finais do EF. Em nossa perspectiva, “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, 2017, p. 70).

Aparenta-nos, ainda, que outra estratégia na busca pela fixação de sentido é essa especialidade da BNCC de tentar projetar futuros, ao propor 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 (BRASIL, 2017, p. 65).

Importante notar que a BNCC, além de vincular as TDIC ao mundo do trabalho, do mercado, da vida escolar e cotidiana, lança mão de argumentos futuristas como justificativa para apontar aspecto lacunar às instituições do EF. Nesse sentido, é função da escola não só “dotar” o estudante de capacidades e habilidades específicas para atender as exigências do mundo contemporâneo, cada vez mais tecnológico, como também prepará-lo para um futuro de condições totalmente desconhecidas. É importante notar que, o que está em jogo, é uma rede de argumentos que se interconectam para produzir significados da necessidade da prescrição curricular nacional e da garantia de qualidade de ensino e aprendizagem para o componente LP.

Macedo (2016, p. 49) discute sobre a naturalização da ideia de currículo como controle que contribui para a hegemonzação dessa ideia. Argumenta que o valor da experiência da escola, tanto aqui no Brasil como em boa parte do mundo, é postulado pelas atuais (como as antigas) políticas “como antagonista de si e da qualidade da educação que elas prometem”. A proposta da pesquisadora é a realização do deslocamento dessa ideia no sentido

de “recuperar uma significação que se vem tentando expulsar do debate: a centralidade da escola como lócus privilegiado do fazer curricular – um lugar ‘sujo’ pelo imprevisível” (MACEDO, 2016, p. 49). Diferentemente desta lógica, a BNCC foca na normatividade e na prescrição curricular em defesa do que é necessário para que as escolas possam atender às demandas por conhecimentos, por direitos de aprendizagem, por justiça e por igualdade. Entretanto, sabemos que tal empreitada em nada contribui para a melhoria da qualidade da educação; pelo contrário, a destrói. Valorizar a educação significa investir nas escolas e no trabalho lá realizado, dentre outras coisas, e não estabelecer a hegemonização, o controle curricular.

Lopes e Macedo (2021, p. 2) também apontam nesse sentido, ao ponderarem que “[...] as políticas educacionais e curriculares no Brasil têm se legitimado a partir da produção de uma ideia de crise da educação” que atua como um exterior constitutivo e ao mesmo tempo como uma prática de intervenção. Esse sentido de crise é constituído também quando se postula que há um descompasso entre as práticas pedagógicas, as culturas vividas pelos sujeitos escolares e os avanços tecnológicos, bem como quando se disseminam argumentos de que os docentes estão desatualizados e que o formato de aula é inadequado. Segundo as autoras, mais perversos do que a crise enunciada são os diagnósticos e as possíveis soluções para tal crise, nas quais se sedimenta e se revive a racionalidade técnica tyleriana, como debatemos na seção três. Desse modo, “criou a ilusão de que as políticas curriculares, para serem públicas e universalmente distribuídas, precisam ter por destinatário um projeto de sujeito abstrato e não podem prescindir de avaliações rigorosas” (LOPES; MACEDO, 2021, p. 5).

Todavia, as autoras defendem que é preciso tornar ativas outras possibilidades de pensar e fazer as políticas de currículo com condições de interditar a racionalidade técnica. Para isso, a educação precisa ser entendida como uma ação intersubjetiva em que as possibilidades de sua efetividade ocorram em terrenos de relações contingentes com sujeitos concretos, descentrados, cujas subjetivações são processos em constante construção. É um vir a ser sempre em relações contextuais. Por isso, trata-se de pensar produções curriculares que operem sem obliterar as diferenças e sem constituir-se na premissa da padronização, mas que valorizem o debate, a contingência e o contexto que toda proposta carrega. É ocupar-se com produções que façam da significação um trabalho sempre incompleto na busca incessante por novos sentidos.

Depois desse debate sobre os propósitos da BNCC para o componente curricular LP, daremos continuidade à textualização, apresentando o que o povo disciplinar do componente

LP tem discutido em torno dos nomes BNCC do EF, currículo para a LP, novos e multiletramentos. Para tal propósito, organizamos dois movimentos em que, na primeira subseção, por meio do mapeamento de estudos/pesquisas, chamamos a atenção para alguns sentidos postos em circulação sobre letramentos, novos e multiletramentos e o ensino de LP. Portanto, buscamos a compreensão de como o povo disciplinar opera, discursivamente, seja na defesa dos discursos hegemônicos da BNCC, representativos da ideia de novos e multiletramentos, seja na sua reiteração, seja na crítica a eles endereçada.

A segunda subseção é dedicada aos discursos inscritos nos pareceres sobre a proposta curricular de LP para os Anos Finais do EF. Nosso objetivo é investigar a atuação do povo disciplinar de LP na produção das políticas de currículo com foco nos discursos de novos e multiletramentos. Trazemos, ainda, possíveis horizontes que tais propostas defendem. Debateremos, também, como o manifesto do GNL teve reverberações no campo educacional entre os pesquisadores e na política curricular brasileira, tendo em vista a centralidade que a expressão novos e multiletramentos adquire no documento da BNCC e nas discussões do povo disciplinar de LP.

4.1 Mapeamento de pesquisas alusivas ao tema

Nesta subseção, trazemos um mapeamento dos artigos científicos que expressam/apontam discursos e aproximações à temática por nós investigada, com o propósito de realizar um levantamento dos/as estudos/pesquisas já realizados(as) e, concomitantemente, conhecer o que ainda não foi investigado ou o que foi silenciado nas publicações científicas.

No levantamento a respeito da produção acadêmica concernente ao tema da pesquisa, chamamos a atenção para alguns sentidos em circulação sobre letramentos, novos e multiletramentos e o ensino de LP. Portanto, buscamos a compreensão de como o povo disciplinar opera, discursivamente, seja na defesa, seja na reiteração dos discursos hegemônicos da BNCC, numa perspectiva metodologizante e comportamentalista, cujo propósito é o desenvolvimento de competências e habilidades. Ainda, atentamos para as possibilidades de nuances críticas que ratificam, com maior intensidade, os propósitos da Base – permanecendo a lógica hegemônica – na medida em que pesquisadores fazem defesas numa visão política de alinhamento voltada para a instrumentalização e operacionalização. Problematizamos, também, as perspectivas de pesquisadores cujas inferências são de que a política em questão opera na inserção de ideias/sentidos aparentes da cultura democrática, de estímulo não à cultura radicalmente participativa, mas ao discurso da pseudoparticipação.

Para este trabalho, pesquisamos, em dezembro de 2022, artigos indexados nos portais da Capes e da SciELO. O lapso temporal foi de 2016 a 2022, visto que a primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015, e o nosso interesse é por pesquisas que estão relacionadas ao documento da BNCC-EF ou que, de alguma forma, mencionem a proposta de política curricular para a EB.

Para localizar artigos na plataforma Capes, utilizamos os seguintes descritores: “BNCC, Multiletramentos, Língua Portuguesa” – sendo encontrados doze artigos, e “BNCC, multiletramentos” – vinte e uma produções, porém com repetição de artigos. Cruzamos, também, “novos e multiletramentos, BNCC, Língua Portuguesa”, resultando em seis artigos, dos quais alguns já haviam sido contemplados em buscas anteriores. Dada a dificuldade em localizar artigos com a temática abordada, a busca foi efetuada apenas com os descritores “novos e multiletramentos”. Ainda assim, foram encontrados apenas seis artigos, todos já contemplados em buscas anteriores.

Na tentativa de facilitar a pesquisa, na plataforma SciELO, usamos o recurso booleano⁴ “OR” entre os descritores de busca e “AND” associado a outro descritor, o que possibilitou melhor refinamento. Tal recurso gerou três descritores de busca, conforme apresentação abaixo, com o número total da busca, seguido da quantidade de produção por descritor, após excluir os temas alheios ao nosso interesse:

1 - Descritores: "BNCC" or "multiletramentos" AND "BNCC" or Língua Portuguesa – nove artigos.

2 - Descritores: "Ensino de Língua Portuguesa" or "BNCC" AND Língua Portuguesa e multiletramentos - quatro artigos que já haviam sido contemplados nas buscas anteriores.

3 - Descritores: "multiletramentos" or "BNCC", resultados: oitenta e uma produções no geral (algumas repetições, muitos artigos relacionados a outras disciplinas). Desse montante, após exclusão, foram selecionados quinze trabalhos.

No Quadro 1, evidenciamos os artigos por descritores e, no Quadro 2, aqueles que foram selecionados, na Capes e na SciELO:

⁴ A Lógica Booleana é assim denominada em homenagem a George Boole (1815-1864), matemático e lógico britânico que desenvolveu a teoria da lógica binária. A busca booleana é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionados por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada (SAKS, 2005).

Quadro 1 - Ocorrência dos artigos por descritor/descriptores (Capes e SciELO)

Portal	Descritores	Artigos
Capes	BNCC, Multiletramentos, Língua Portuguesa	12
	BNCC, Multiletramentos	21
	Novos e Multiletramentos, BNCC, Língua Portuguesa	6
	Novos e Multiletramentos	6
SciELO	BNCC or Multiletramentos AND BNCC or Língua Portuguesa	9
	Ensino de Língua Portuguesa or BNCC AND Língua Portuguesa e multiletramentos	4
	Multiletramentos or BNCC	81
TOTAL GERAL		139

Fonte: elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais de pesquisa.

Quadro 2 - Resultado da pesquisa: artigos selecionados (Capes e SciELO)

Capes				
Autoria	Título	Ano	Palavras-chave	Periódico
Eloiny Pra Brasil Lazamé Nóbrega; Rosivaldo Gomes	Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa	2018	<ul style="list-style-type: none"> • Multiletramentos. • Material didático interativo. • Ensino e aprendizagem de língua materna. 	Macapá v. 8, n. 2
Evelyn Cardogna Nogueira Furman; Rafael Petermann	Uma leitura da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos do letramento	2019	<ul style="list-style-type: none"> • BNCC. • Língua Portuguesa. Letramento. Multiletramentos. 	Revista <i>Mundi</i> Sociais e Humanidades
Geniana Santos	Processos de resignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso	2021	<ul style="list-style-type: none"> • BNCC. Resignificação. Currículo. • Perspectiva discursiva. 	Roteiro Joaçaba, v. 46.
Márcia Aparecida Vergna	Concepções de letramento para o ensino da Língua Portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais	2021	<ul style="list-style-type: none"> • Letramento. Multiletramentos. • Novos estudos do letramento. • Novos letramentos. 	Texto Livre: Linguagem e Tecnologia Belo Horizonte v. 14, n. 1
Ana Paula Regner; Andréa A. Reginatto; Guilherme Barbat Barros; Vanessa Ribas Fialho	Ensino de Língua Portuguesa e tecnologias: aproximações à BNCC	2022	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino. • Recursos digitais. • Linguagens. 	Acta Scientiarum. <i>Language and Culture</i>
SciELO				
Autoria	Título	Ano	Palavras-chave	Periódico
Denize Martins de Castro Soares; Ana Amélia Calazans Rosa	A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos	2018	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental. • Língua Portuguesa. • Multiletramentos. 	Revista do SELL, v. 7, n. 2.
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	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros textuais digitais. • (Multi)letramentos. • Multiletramentos. 	Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 59, n. 3.

Quadro 2 - Resultado da pesquisa: artigos selecionados (Capes e SciELO) (continuação)

Joyce Rafaelly Cabral Duarte; Marcia de Oliveira Campelo; Maria Lúcia Ribeiro de Oliveira	A pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular: alguns fundamentos teóricos e práticas pedagógicas	2020	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Últimos anos do Ensino Fundamental. ▪ Pedagogia dos multiletramentos. ▪ Gêneros multimodais. ▪ Base Nacional Comum Curricular 	LUMEN, Recife, v. 29, n. 2.
Fabiola 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	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BNCC. ▪ Letramentos. Multiletramentos. Língua Portuguesa. Pedagogia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Histórico-crítica. 	Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 1.
Priscila Monteiro Chaves	Uma Base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso	2021	<ul style="list-style-type: none"> ▪ BNCC. ▪ Língua Portuguesa. semiformação socializada. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Linguagem. 	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37
Luana Gomes Pereira	Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade	2021	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Multiletramentos. Gêneros textuais. Ensino. ▪ BNCC. ▪ Língua Portuguesa. 	Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online). Rio de Janeiro, v. 6, n. 1

Fonte: elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais de pesquisa.

Dessa forma, depois de uma leitura criteriosa, chegou-se ao total de doze publicações que atendem aos critérios estabelecidos e à pertinência ao objeto de pesquisa, sendo cinco artigos científicos disponíveis na Plataforma Capes e sete artigos no Portal SciELO. Foram excluídas as publicações por repetições entre os portais escolhidos. As doze publicações selecionadas foram lidas na íntegra, sob uma perspectiva interpretativa e tratadas pela análise temática, procurando identificar as categorias de sentido relacionadas ao objeto analítico da pesquisa.

A partir desses agrupamentos e de suas aproximações de sentido, foram construídas três categorias para abordagem dos artigos: estudos acadêmicos em disputas sobre letramentos, multiletramentos e BNCC (03); perspectivas metodologizantes na BNCC (06); e disputas discursivas em torno da BNCC (03).

4.1.1 Estudos acadêmicos em disputas sobre letramentos, multiletramentos e BNCC

A presente categoria abrange as publicações que tratam dos estudos que buscam atribuir sentidos aos conceitos de letramentos, multiletramentos e BNCC, organizados no Quadro 3. Vejamos:

Quadro 3 - Artigos distribuídos por autor(es), portal de indexação, ano e categoria: “Estudos acadêmicos em disputas sobre letramentos, multiletramentos e BNCC”

Artigos	Autor(es)	Portal	ANO
A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos	Denize Martins de Castro Soares; Ana Amélia Calazans Rosa	SciELO	2018
Uma leitura da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos estudos dos letramentos	Evelyn Cardogna Nogueira Furman; Rafael Petermann	Capes	2019
Concepções de letramento para o ensino da Língua Portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais	Márcia Aparecida Vergna	Capes	2021

Fonte: elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais de pesquisa.

No primeiro trabalho selecionado, Soares e Rosa (2018) fazem uma análise das novas diretrizes da BNCC (em sua 3ª versão, de 2017) para o currículo do EF - Anos Finais de LP, no que se refere às questões pertinentes aos multiletramentos e às tecnologias digitais. Para isso, realizam um levantamento dos vocábulos relacionados ao campo semântico da Pedagogia dos Multiletramentos e do uso de tecnologias digitais em práticas educacionais. Na sequência, com base no levantamento realizado, selecionam excertos das seções relativas ao componente curricular LP para analisarem os conceitos e os discursos presentes sobre os temas multiletramentos, cultura digital, gêneros multissemióticos e diversidade cultural no ensino de Português como língua materna.

O objetivo geral do trabalho das autoras supracitadas é analisar os discursos voltados à integração dos multiletramentos e das tecnologias digitais ao currículo de LP da 3ª versão da BNCC para o EF, Anos Finais. Elas afirmam que

[...] a escola, como a principal agência de letramentos, ainda privilegia o ensino do texto escrito e cânone, ou seja, um letramento baseado na cultura do impresso e quase exclusivamente em objetos culturais ditos eruditos (mais valorizados) e pouco significativos para o mundo do aluno. Logo, ela acaba por ignorar as práticas da cultura jovem e conectada (SOARES; ROSA, 2018, p. 3).

Nesse sentido, Rojo (2012a) argumenta que a demanda da escola, na atualidade, é não só inserir em suas práticas a Pedagogia dos Multiletramentos, como também valorizar os gêneros de natureza multimodal que fazem parte do cotidiano dos estudantes do século XXI e do mundo globalizado. Dessa forma, em consonância com o que é proposto no documento da Base, destacamos que a autora faz uma defesa em prol dos novos e multiletramentos nas propostas curriculares de LP nas escolas do país. Nesse sentido, Soares e Rosa (2018) coadunam com a ideia de Rojo (2012a), quando destacam que

Compreender e agir no mundo atual demanda dos sujeitos novas formas de observar, interpretar e produzir sentidos das novas linguagens que reforçam a ideia da multiplicidade de linguagens (além da verbal, a imagética, sonora, etc.), visto que os textos estão ‘a cada dia mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos’ (LEMKE, 1998 *apud* ROJO, 2007 p. 63) (SOARES; ROSA, 2018, p. 4).

Com base nesses argumentos, as autoras defendem ser relevante e urgente a reflexão sobre como as novas perspectivas de ensino-aprendizagem se materializam na proposta da BNCC, ressaltando como essas orientações podem impactar na formação dos docentes e como estes podem contribuir para tornar as aulas de LP mais significativas para os alunos.

Após análise, reflexão, discussão e posicionamentos acerca dos termos que são recorrentes na BNCC, como letramento(s), multiletramentos e cultura digital, as autoras apontam que:

A BNCC destaca a importância dos gêneros multimodais e da teoria de Multiletramentos (o termo é citado 4 vezes, conforme Quadro 3), no entanto, não dá orientações adequadas sobre como os professores irão trabalhar com estes novos gêneros na sala de aula, não deixa claro quais seriam essas ‘experiências’ que deverão contribuir para a ampliação dos letramentos, logo, percebemos que falta clareza sobre como será o envolvimento destes alunos nas novas práticas sociais da contemporaneidade. Mesmo que ‘cultura digital’ apareça no texto sobre ensino de Língua Portuguesa vinte e uma (21) vezes [...], as discussões são predominantemente teóricas e pouco metodológicas (SOARES; ROSA, 2018, p. 13).

Embora tenham críticas à BNCC, as autoras referendam a proposta da Base, quando defendem que o documento visa à participação ativa dos alunos, ao “possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 71 *apud* Soares; Rosa, 2018, p. 4). Ainda ressaltam que a “escola precisará passar por uma grande virada metodológica, pois o modelo de educação de séculos passados [...] não cabe na concepção de texto e de compreensão ditada pela BNCC” (Soares; Rosa, 2018, p. 14). A defesa das autoras é de que a BNCC deveria ser

mais prescritiva e metodologizante, orientando, assim, professores sobre como ensinar conteúdos e significados já estabelecidos na Base, ou seja, visam mais prescrição ao documento.

Soares e Rosa (2018) concluem afirmando que a discussão em torno das teorias de letramentos e multiletramentos, trazidas pela BNCC, foca na formação de alunos leitores e produtores de conteúdos/textos e argumentam:

Pensar um currículo para os letramentos é pensar que as práticas sociais de usos das linguagens (múltiplas semioses) do cotidiano dos alunos também podem ser objetos de ensino. No caso da língua portuguesa, as práticas de letramentos dos alunos incluem uma grande variedade de semioses (que não somente a verbal, da letra) e também a variedade linguístico-cultural, referente aos dialetos, aos sotaques, ao vocabulário e aos textos não cânones utilizados e (re)conhecidos pelos estudantes e seus pares (SOARES; ROSA, 2018, p. 20).

Com relação ao uso das TDIC, discorrem que a BNCC promove reflexões sobre o seu uso e como podem ser utilizadas como objetos de ensino, uma vez que são meios e modos de produções textuais significativas. Ressaltam que a Base legitima os gêneros textuais do meio digital, como memes, gifs, fanfics etc. – assim como também valida os gêneros híbridos.

Como conclusão da pesquisa, as autoras reafirmam a importância de repensar o papel das tecnologias do ensino, a fim de reconstruir trajetórias teórico-metodológicas, atribuir um novo sentido às funções dos sujeitos, do ensino, da aprendizagem e “abrir o currículo para abarcar novas competências e habilidades para o cidadão contemporâneo” (SOARES, ROSA, 2018, p. 21). Nessa perspectiva, as autoras assumem como foco principal desenvolver o letramento científico e tecnológico nos sujeitos em processos educativos, de modo a torná-los aptos a tomarem decisões responsáveis e enfrentar as demandas do mundo contemporâneo. Os currículos assumem, assim, a centralidade de, na relação sujeito/conhecimento científico, formar pessoas para o exercício da cidadania como se, de fato, houvesse esse controle sobre o que é ser sujeito, ensinar, aprender e ser cidadão.

Esses discursos sustentam fundamentos estabilizados de compreender o currículo como se fosse um objeto, um dado, um conjunto de conteúdos básicos que podem ser passados adiante de forma objetiva e transparente em nome de um suposto projeto de transformação social. É uma abordagem que associa currículo a transmissão de conhecimentos, a práticas sociais e a aquisição de habilidades como mecanismos que capacitam os sujeitos para estarem e atuarem no mundo. Tais propostas tentam uniformizar o que, necessariamente, pelo complexo processo discursivo, sempre será diferente.

Tal pensamento remete à ideia de que a capacidade de ação social dos sujeitos é supostamente a mesma entre todos, o que nos permite questionar se estamos todos nas mesmas condições sociais de tomada de decisão para participação social. As autoras manifestam uma leitura homogeneizante da ação social do sujeito na relação com o conhecimento, demonstrando aspectos objetivistas sobre o papel conferido ao conhecimento, ao ensino e à aprendizagem no currículo. Enfatizamos que manter no horizonte das políticas curriculares o conhecimento científico, sem desmerecer as relações que se estabelecem na ação educativa, é entender que se trata de uma aposta sem garantias, de uma educação sempre em meio às incertezas. O que pode haver é uma tentativa de controle desses processos, não a ação em si, pois, segundo Lopes, Cunha e Costa (2013, p. 400), “os interlocutores, mesmo permanecendo na unidade do significante, jamais conseguem fixá-lo, não podem estabilizar o texto ou estancar o vazamento de sentidos”.

Furman e Petermann (2019), em seu artigo, buscam, a partir da temática letramento, destacar os conceitos-chave implícitos à BNCC (2017) do EF, na disciplina de LP, a fim de refletir sobre as posturas docentes e suas implicações didáticas na perspectiva dos estudos de letramentos, por meio da análise de dois trabalhos acadêmicos que emergiram de experimentos didáticos. Para tanto, utilizam uma abordagem interpretativista do tipo análise documental, com foco em autores que compartilham da teoria de letramento como prática social: Street (1984, 2003, 2014), Rojo (2012), Kleiman (2014, 2016).

Os pesquisadores destacam que, a partir de 1988, o termo letramento, embasado nas perspectivas teóricas de Brian Street, ganha destaque no cenário brasileiro. Utilizam-se dos fundamentos teóricos de Street (1984; 2014) para interpelarem se uma Base única, de fato, consegue abarcar efetivamente as diversidades culturais e a heterogeneidade constitutivas de um país com dimensões continentais como o Brasil. Entendem que propor uma educação calcada em uma concepção única de ensino e aprendizagem pode incidir sobre a perspectiva do modelo autônomo de letramento. Esse é um tipo de letramento que desconsidera as peculiaridades dos diversos contextos socioculturais do país, embora evidenciem que essa temática não faz parte da discussão do artigo.

A partir da análise e com foco nos estudos do letramento, os autores chegam ao que consideram conceitos-chaves na BNCC, no componente curricular de LP: conceito de língua, práticas de linguagem, campos de atuação social, texto e multiletramentos. Estes conceitos, associados à análise dos dois trabalhos acadêmicos, frutos de experiências didáticas, levaram os autores a perceberem que eles podem propiciar “[...] 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, 2019, p. 62-24⁵).

Nos modelos didáticos analisados, os documentos expressaram, segundo os autores, 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, 2019, p. 62-23).

Ao finalizarem o artigo, os autores apresentam a 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, 2019, p. 62-24).

Assim sendo, 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, 2019, p. 62-1). Desse modo, nos defrontamos com mais uma visão de caráter prescritivo, visto que os autores tendem a responsabilizar os docentes pela implementação/realização da proposta da Base, destacando a importância de esses profissionais considerarem as práticas sociais letradas locais para que sejam ressignificadas. Paradoxalmente, os autores sugerem a implementação de uma propositura que nega sua própria ideia: a de que há ressignificação e criação em sala de aula.

O artigo de Vergna (2021) apresenta um estudo teórico detalhado das três concepções a respeito de letramento que fundamentam o ensino de LP na contemporaneidade: Novos Estudos do Letramento, Pedagogia dos Multiletramentos e Novos letramentos, cujos principais representantes são Brian Street, Magda Soares e Ângela Kleiman; para Novos Estudos do Letramento, Bill Cope, Mary Kalantzis; Roxane Rojo, para Multiletramentos; e Colin Lankshear e Michele Knobel, para Novos Letramentos. A autora desenvolveu uma

⁵ As páginas do artigo são sempre iniciadas pelo número 62, seguido da numeração que vai de 1 a 26. Conferir em: <http://dx.doi.org/10.21575/25254774rmsh2019vol4n2993>.

pesquisa bibliográfica para realização desse trabalho. No que tange aos principais conceitos de letramento, embasada nos pressupostos teóricos de Street (2014), a pesquisadora apresenta os conceitos de dois tipos de letramento: autônomo e ideológico.

Com relação ao letramento autônomo, pontua que:

O modelo de letramento autônomo concebe a escrita como um instrumento ou tecnologia que independe do contexto social no qual a pessoa está inserida, e é associada ao progresso, à civilização, à liberdade individual e à mobilidade social. Está embasado em uma abordagem universal, neutra, independente da cultura, baseado em habilidades cognitivas, e impõe concepções particulares a outras classes sociais, grupos e culturas (STREET, 2014). Esse modelo concebe a escrita como um ato individual, independente de suas condições sociais [...] (VERGNA, 2021, p. 3).

A autora argumenta que o termo letramento é reduzido a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser aferidas nos sujeitos, o que resulta em expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento”, “baixo letramento”.

Nessa concepção, a autora ainda argumenta que:

As políticas públicas nacionais e internacionais de avaliação da compreensão leitora dos alunos ao término do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os concursos públicos e o ENEM são bons exemplos de ações sociais que revelam e legitimam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito. Para Street (2014, p. 9), ‘[...] o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais’ (VERGNA, 2021, p. 4).

Dessa forma, segundo a autora, no que se refere ao letramento escolarizado, há uma clareza de que o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia. Com essa ideia, ainda que não se aprofunde nessa discussão, a pesquisadora expressa o seu posicionamento contrário às políticas públicas educacionais e ao tipo de currículo que é desenvolvido nas escolas.

A autora apresenta o segundo tipo de letramento, ao afirmar que o modelo ideológico parte da premissa de “[...] que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra [...]” (STREET, 2014, p. 53 *apud* VERGNA, 2021, p. 4). Envolve também aspectos relacionados à cultura e à história de determinado grupo social” (VERGNA, 2021, p. 4). Portanto, a autora destaca que letramento é mais do que uma habilidade de codificar/decodificar letras, grafemas. O termo ideológico expressa de forma precisa que as práticas letradas não são aspectos somente da cultura, mas também das estruturas de poder.

Nesse ponto de vista dos Novos Estudos de Letramentos, cujo principal representante é o britânico Brian Street, a autora conclui a discussão explicando que o termo letramento remete a todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em determinada sociedade, num determinado período histórico, sendo mutáveis de um grupo social para o outro, ou seja, a leitura e a escrita têm caráter social:

Nesse modelo, os alunos não só compreendem os textos que leem, mas também conseguem utilizar a escrita de forma satisfatória à situação social apresentada. O letramento é vinculado às forças ideológicas e políticas que constituem as instituições sociais das quais ele faz parte, ou seja, o significado das práticas de leitura e escrita é construído nas interações que ocorrem dentro de estruturas sociais específicas (VERGNA, 2021, p. 4).

Ainda de acordo com Vergana (2021), como o letramento está relacionado às transformações da sociedade e às estruturas sociais, as práticas de leitura e escrita geradas nas esferas sociais, também, sofrem mudanças significativas e anunciam novas formas de letramento. Desse modo, a autora realça que:

Assim, o termo multiletramentos aponta para dois aspectos: multiplicidade semiótica de constituição dos textos e multiplicidade de culturas (ROJO, 2012). A multiplicidade semiótica refere-se à multiplicidade de linguagens, ou seja, textos compostos de muitas linguagens, denominada modos ou semioses, como o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual e o espacial, por exemplo (COPE; KALANTZIS, 2009). A multiplicidade de culturas, de acordo com Rojo (2012), refere-se às produções culturais letradas que circulam na sociedade, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes) e de diferentes campos (popular, de massa, erudito) (VERGNA, 2021, p. 6).

Ela argumenta, ainda, que a Pedagogia dos Multiletramentos se fundamenta

[...] no uso de modalidades e linguagens múltiplas, como música, imagem e em diversidade cultural. Reforça, ainda, que para o Grupo Nova Londres, as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) são apenas um recurso para ensinar e aprender modos e linguagens (VERGNA, 2021, p. 9).

Desse modo, o letramento digital é apenas um dos componentes do que é denominado multiletramentos, que implicam práticas intersemióticas, pluriculturais, multissemióticas e multimodais contemporâneas.

A pesquisadora finaliza a discussão sobre multiletramentos afirmando que:

Ao trabalhar na perspectiva dos Multiletramentos, o professor de Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos o contato com diversos textos, de

cultura valorizada e de cultura local, possibilitando também o acesso e análise das múltiplas linguagens presentes, principalmente, nos textos contemporâneos, ‘[...] ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita’ (ROJO, 2009, p. 107), tendo em vista a construção de significados que promovam transformação e não simplesmente a sua reprodução, propiciando que o aluno mobilize conhecimentos para resolução de problemas concernentes à vida pessoal, ao trabalho e ao exercício da cidadania. Mais que saber sobre teorias, conteúdos gramaticais, por exemplo, é necessário saber como utilizar tudo isso em situações de práticas de linguagem na sociedade (VERGNA, 2021, p. 11).

Outro conceito estudado por Vergna (2021) é o de Novos Letramentos, cujos principais representantes são Colin Lankshear e Michele Knobel. Os estudos estão relacionados às práticas contemporâneas, às tecnologias digitais, em especial, os *blogs*, *wikis* e redes sociais. O termo “novos letramentos” foi utilizado para marcar a diferença destes em relação aos “letramentos convencionais” e ao “letramento da letra”. De acordo com ela, para um letramento ser considerado “novo” é fundamental haver nova tecnologia e novo *ethos*. Quanto ao primeiro critério, argumenta Vergna (2021):

Consideram nova tecnologia as relacionadas aos artefatos digitais, aquelas em que os programadores escrevem código fonte a ser armazenado como código binário, que direciona diferentes tipos de aplicativos (para texto, som, imagem, animação, funções de comunicação etc.) em aparelhos digital-eletrônicos (computadores, *hardware* de jogos, CD e mp3 *players* etc.), permitindo que uma pessoa possa, por exemplo, criar um texto multimodal e enviá-lo para uma pessoa, um grupo ou toda uma comunidade da Internet em pouco tempo e sem custo (VERGNA, 2021, p. 11).

Já o novo *ethos* diz respeito aos letramentos que são mais participativos, colaborativos e distribuídos por natureza, que os letramentos convencionais, ou seja, a leitura e a escrita envolvem operações relacionadas às dimensões social, cultural e crítica. Desse modo, afirma Vergna (2021, p. 15): “[...] novas formas de letramentos, provenientes do letramento digital, trazem novas formas de compreender o mundo, [...] questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social”.

Assim, a pesquisadora finaliza o artigo afirmando que há diferentes concepções acerca de letramento e de letramento digital. Defende que escola é a principal agência desse letramento, tendo a tendência de desenvolver as práticas de leitura e de escrita com base em um determinado posicionamento ideológico. Esse, normalmente, é estabelecido pelos valores, pelas relações de poder que reverberam no modelo de letramento escolhido, que vai nortear a elaboração do currículo e todo o trabalho escolar.

Os três artigos ora discutidos na categoria “Estudos acadêmicos em disputas sobre letramentos, multiletramentos e BNCC” – Soares e Rosa (2018), Furman e Petermann (2019) e Vergna (2021) – dialogam entre si, na medida em que discutem os conceitos dos termos letramento, multiletramentos e letramento digital, subjacentes à BNCC (versão 2017) do EF, no componente curricular de LP. Operam a partir da perspectiva de análise documental e da pesquisa bibliográfica, explorando um dos documentos mais relevantes no contexto educacional da escola pública brasileira: a nova BNCC.

Outro aspecto recorrente nos artigos é que seus autores finalizam os trabalhos ressaltando a relevância da resignificação das práticas docentes, seja para considerar as práticas sociais letradas na sociedade, seja para reafirmar a importância de se repensar o papel das tecnologias no ensino, a fim de reconstruir trajetórias teórico-metodológicas e, assim, abrir o currículo para abarcar novas competências e habilidades para o cidadão contemporâneo. Dessa lógica, excetua-se Vergna (2021), que conclui o seu artigo sinalizando que há diferentes concepções de letramento e de letramento digital e que a escola é a principal agência de letramentos. Todavia, segundo ela, esse espaço tem a tendência de desenvolver as práticas de leitura e de escrita com base em um determinado posicionamento ideológico, estabelecido pelos valores, pelas relações de poder que reverberam no modelo de letramento escolhido. Por isso, conforme a autora, o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia.

Essa pesquisadora, em especial, chamou-nos a atenção pela clareza com que discute e diferencia os conceitos de Novos Estudos do Letramento, Pedagogia dos Multiletramentos e Novos Letramentos, e por deixar inteligível que o letramento digital é apenas um dos componentes do que é denominado multiletramentos. Destaca que os multiletramentos implicam práticas intersemióticas, pluriculturais, multissemióticas e multimodais contemporâneas. Queremos realçar a centralidade que as temáticas TDIC e cultura digital vêm assumindo nos discursos sobre multiletramentos.

4.1.2 Perspectivas metodologizantes na BNCC

Observamos que há uma quantidade maior de artigos que operam na perspectiva de referendar a política curricular educacional prevista na BNCC, como demonstra o Quadro 4:

Quadro 4 - Artigos distribuídos por autor (es), portal de indexação, ano e categoria: “BNCC: perspectivas operacionais e metodologizantes

Artigos	Autor(es)	Portal	Ano
Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa	Eloiny Ptra Brasil Lazamé Nóbrega; Rosivaldo Gomes	Capes	2018
Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos	Jurene Veloso dos Santos Oliveira; Simone Bueno Borges da Silva	SciELO	2020
Projetos de Multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no contexto básico	Renata Cristina Alves	SciELO	2020
A pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular: alguns fundamentos teóricos e práticas pedagógicas	Joyce Rafaelly Cabral Duarte; Marcia de Oliveira Campelo; Maria Lúcia Ribeiro de Oliveira	SciELO	2020
Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade	Luana Gomes Pereira	SciELO	2021
Multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das propostas do Grupo Nova Londres e seus reflexos na BNCC de Língua Portuguesa	Ana Paula Regner; Andréa Ad Reginatto; Guilherme Barbat Barros; Vanessa Ribas Fialho	Capes	2022

Fonte: elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais de pesquisa.

Nóbrega e Gomes (2018), a partir da perspectiva teórica de *web currículo* (ALMEIDA, SILVA, 2011; ALMEIDA, VALENTE, 2012; ROJO, 2013), protótipos didáticos digitais (ROJO, 2012; 2013) e das discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; KALAN TZIS; COPE, 2006), apresentam a proposta de um material didático digital interativo para o ensino do gênero infográfico hipermediático nas aulas de LP.

No que concerne à centralidade de materiais didáticos digitais, afirmam que

[...] a elaboração e utilização de materiais didáticos digitais passam, potencialmente a se configurarem como ferramentas de grande utilidade nos processos de ensino e aprendizagem, não só de línguas, mas de diversas áreas do currículo escolar e de todas as modalidades de ensino (NÓBREGA; GOMES, 2018, p. 147).

E argumentam que “[...] dentro deste novo contexto e com base nos novos letramentos, [...] o desafio pedagógico não é outro senão: letrar digitalmente a nova geração” (NÓBREGA; GOMES, 2018, p. 151). Nesse sentido, em consonância com a BNCC, os autores defendem um padrão de letramento por meio da inserção dos recursos digitais nas

escolas como instrumentos potentes de mediação do conhecimento não só no currículo de LP, como também nas demais áreas do currículo escolar.

Os autores concluem a pesquisa apontando que são muitos os desafios a serem enfrentados para a realização de um trabalho com materiais didáticos digitais, que englobam desde a formação inicial do professor, que não o prepara para o trabalho com tecnologias digitais, até a falta de recursos materiais, tais como: equipamentos (computadores), espaços (laboratórios) e internet. Pontuam que essa escolha deve ser pensada também considerando o currículo escolar, os objetivos de aprendizagem, bem como o perfil dos alunos. Reiteram que esses aspectos são fundamentais para a efetivação da proposta de trabalho com materiais didáticos digitais de forma clara, tanto para o professor como para o aluno.

Já Oliveira e Silva (2020) têm como foco discutir a inserção de gêneros textuais digitais: narrativas digitais e microliteratura digital, como estratégias pedagógicas, no ensino de LP na Educação Básica, a partir dos (multi)letramentos e multiletramentos, a fim de tornar as aulas mais próximas da realidade (ciber), na qual se inserem os estudantes. As autoras concretizam essa pesquisa por intermédio da abordagem bibliográfica e de estudos realizados em artigos, dissertações e teses atuais.

Nesse sentido, chamam a atenção para que “o ensino de LP, na escola, precise estar atrelado a situações que combinem o desenvolvimento das habilidades linguísticas (ler, falar, escrever, ouvir), com o uso das tecnologias digitais” (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2164). Destacam a necessidade de o docente pensar em práticas pedagógicas que promovam a apropriação dos gêneros que são veiculados nos ambientes digitais, no intento de proporcionar um ambiente educativo mais criativo e mais “conectado” com o cotidiano dos alunos nas aulas de LP.

Por isso, afirmam:

[...] percebe-se que há a necessidade de se rever a metodologia utilizada pelos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, utilizando/criando/adaptando estratégias pedagógicas que possam integrar as tecnologias digitais, numa perspectiva mais ampla, a exemplo do uso dos gêneros textuais digitais, os quais podem ajudar na compreensão das múltiplas formas/possibilidades de acesso ao conhecimento, de forma crítica, reflexiva e situada (OLIVEIRA; SILVA, 2020, p. 2166).

Nesse texto, sobressai a perspectiva de ensino de LP defendida pelas autoras, pois percebemos a relação direta que estabelecem entre as estratégias pedagógicas e as tecnologias digitais, assim como a relevância que atribuem ao uso dos gêneros textuais digitais. Parece-

nos que há a defesa de que as abordagens pedagógicas que integram as tecnologias digitais nas mais variadas formas para o acesso ao conhecimento garantem um currículo numa concepção dos novos e multiletramentos. E ainda, concomitante a essa ideia, apresentam uma suposta debilidade dos professores e de sua formação para dar conta de uma escola plural, multifacetada e impactada pelas mudanças sociais, econômicas, mas, sobretudo, pelas transformações tecnológicas no mundo de hoje.

As pesquisadoras discorrem ser urgentes os estudos de (multi)letramentos, em específico, dos multiletramentos, por considerarem fundamental que o ensino e o aprendizado de LP não ocorram dissociados de estratégias pedagógicas que abarquem os diversos tipos de letramentos com os quais os indivíduos lidam ao longo de sua formação.

Sendo assim, concluem:

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).

Essa é uma projeção do que é o professor, a escola e o ensino de LP na política da BNCC: desatualizados e dissonantes em relação à (pretensa inovação da) proposta da Base. São argumentos que corroboram ideias como a da BNC-Formação (BRASIL, 2019b), cujo foco está na formação de docentes para a implementação da Base.

Assim como no artigo anterior, Alves (2020) estabelece uma reflexão sobre o projeto de letramento e Pedagogia dos Multiletramentos como caminho metodológico e pedagógico para o ensino de LP. Como embasamento teórico metodológico, a autora utiliza os estudos do *New London Group* (2006 [2000]) e *Projetos de Letramentos* (CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013; CUNHA, 2010; TINOCO, 2008, 2011), bem como os pressupostos teóricos sobre as culturas juvenis (FEIXA, 2000, 2012; REGUILLO CRUZ, 2012).

Para isso, delinea uma discussão sobre pedagogia de projetos e projeto de letramento como recurso teórico-metodológico que não só vise à articulação dos conteúdos escolares com as vivências dos alunos, como também abranja os novos modos de comunicação, os quais envolvem textos multissemióticos e hipermidiáticos, o que, conseqüentemente, implica em produções híbridas. A pesquisadora faz uma defesa da importância de o trabalho do componente curricular LP estar integrado às TDIC, sugerindo o desenvolvimento de projetos

de letramentos com produções que geram hibridismo cultural: remixes, fanfics, fanclips. Assevera a autora:

Como visto, os projetos de letramentos não são compostos exclusivamente de atividades restritas a um determinado gênero, vários podem compor um trabalho com projeto. Em outras palavras, dependendo da necessidade de cada contexto, diferentes gêneros são estudados em um mesmo projeto, e como consequência o trabalho pedagógico não se restringe a um único gênero (ALVES, 2020, p. 78).

A autora defende que não se pode delinear o currículo de LP “a partir de competências”, já que o currículo por competências concebe “[...] a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 11 *apud* ALVES, 2020, p. 77).

Nesse sentido, Alves (2020) afirma que

[...] há de se considerar dois aspectos importantes para a construção e desenvolvimento de um projeto de letramento nas aulas de Língua Portuguesa: as culturas juvenis e a tecnologia, as quais englobam o local - o aluno e a pluralidade cultural do contexto no qual a escola está inserida (ALVES, 2020, p. 78).

Configura-nos que a pesquisadora tenta se afastar da visão comportamentalista da BNCC, mas mescla projeto com uma perspectiva culturalista. Por conseguinte, com relação às culturas juvenis, define que “cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação [...]; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (MAHER, 2007, p. 261 *apud* ALVES, 2020, p. 79). Desse modo, sustenta a ideia de que as culturas se reestabelecem e estão em movimento constante, afirmando que as culturas juvenis são um território amplo e flexível que transita entre aspectos gerenciais e sociais.

Por isso, assevera:

Ainda que estejam sempre em constituição, as culturas do alunado necessitam estar presentes, visto a necessidade de protagonismo juvenil, tanto previsto em documentos oficiais, como a participação juvenil, quanto na literatura especializada aqui compreendida como ‘a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla’ (COSTA, 2001, p. 9 *apud* ALVES, 2020, p. 80).

A autora marca a importância dos Projetos de Multiletramentos que utilizam, em especial, as experiências de mundo dos alunos para tornar a aprendizagem significativa. Por esse motivo, reitera que Projetos de Multiletramentos, no ensino de LP,

[...] implicam um olhar atento para cada componente curricular com a finalidade de verificar se aquele atende às necessidades do alunado em questão e, a partir disso, não silenciar as vozes que já estão acostumadas a não serem ouvidas (ALVES, p. 88, 2020).

O artigo de Duarte, Campelo e Oliveira (2020) apresenta uma análise breve em torno do ensino de LP nos Anos Finais do EF, com foco na publicação da BNCC. As pesquisadoras assumem a Pedagogia dos Multiletramentos para analisar a inserção do letramento digital na educação e na formação dos alunos, a fim de desenvolver a competência de leitura crítica dos estudantes. Outrossim, analisam como os multiletramentos são abordados em livros didáticos dos últimos anos do EF. O estudo fundamenta-se em teóricos como Marcuschi (2002) e Rojo (2012), entre outros, e na BNCC.

De acordo com as autoras, na sociedade atual, é inevitável reconhecer o quanto somos dependentes da leitura e da escrita no dia a dia, bem como o quanto estamos sendo afetados pelas transformações desta era tecnológica.

Logo, afirmam que:

Diante dessas transformações, passam a ser exigidas novas habilidades de leitura e de escrita, novas práticas de letramento, que perpassem as ensinadas na escola e que preparem os alunos para viverem nas condições atuais, demandas por um mundo cada vez mais globalizado e multicultural (DUARTE; CAMPELO; OLIVEIRA, 2020, p. 56).

Em face do exposto, compreendem como indispensável a adoção de uma pedagogia que atenda os atuais propósitos do mundo multimodal nas práticas pedagógicas, bem como no ensino de língua materna, assim como exposto pelo GNL, em 1996. Ressaltam que a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos se faz mais proeminente, quando se reconhece que os impactos dos avanços tecnológicos podem ser identificados nas diversas formas de comunicação, como também nos variados formatos de contato estabelecidos entre as culturas.

Dito de outra forma, para elas,

[...] é através da pluriculturalidade que a escola deve desenvolver ferramentas e habilidades que incentivem os alunos a estabelecer contato com as diversas culturas, ou seja, deixando de valorizar apenas as práticas

comuns, frequentemente valorizadas (DUARTE; CAMPELO; OLIVEIRA, 2020, p. 57).

Portanto, as pesquisadoras fazem uma defesa de que o trabalho com gêneros multimodais nas aulas de LP propicia aos alunos experienciar, cotidianamente, uma diversidade de textos que ampliam seu repertório cultural e, conseqüentemente, sua visão de mundo. Sendo assim, segundo as pesquisadoras, quando se faz uma leitura levando em consideração os diversos tipos de discursos do meio social, a leitura torna-se mais complexa e assume um caráter crítico.

Quanto à BNCC, na perspectiva dos multiletramentos: habilidades e competências, as autoras analisam as competências terceira, quarta e quinta do componente curricular LP para o Ensino Fundamental. Destacam que essas competências atentam às diferenças das diversas instâncias comunicativas. Logo, concluem que o conceito de multiletramentos abordado na BNCC requer que sejam exploradas as variantes da língua, com a intenção de que os indivíduos compreendam a presença dessas nuances, a fim de prepará-los para as mais variadas situações de comunicação.

Como proposta da pesquisa por elas empreendida, analisam, também, duas coleções de livros didáticos aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Brasil, 2018), tendo como foco as competências 3, 4 e 5 da BNCC – supracitadas – com o intuito de averiguar se o que é proposto na política curricular da BNCC do EF, para o componente curricular LP, está sendo aplicado no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

As pesquisadoras chegam à seguinte conclusão:

Assim, conseguimos destacar que muito do que foi pensado pela BNCC, principalmente com relação às competências 3, 4 e 5, se tomarmos como base as coleções analisadas, já está presente na realidade dos alunos. Entretanto, os aspectos destacados por essas competências, embora presentes em muitos livros, precisam ser tratados como fatores importantes pelos docentes, de modo que esses venham a trabalhar e desenvolver essas competências também em sala de aula (DUARTE; CAMPELO; OLIVEIRA, 2022, p. 72).

Desse modo, defendem que a BNCC prescreve sobre o que já deveria estar acontecendo nas escolas. Dão a entender, conforme o excerto acima, que os docentes, de uma maneira geral, não têm realizado corretamente o seu trabalho, ao apontarem que aspectos imprescindíveis das competências têm sido desprezados nas escolas.

O artigo de Pereira (2021), a exemplo do artigo de Duarte, Campelo e Oliveira (2020), apresenta os desdobramentos dos multiletramentos com o uso das TIDC e a sua relação com o

ensino de LP. A autora discute, ainda, a utilização dos gêneros textuais contemporâneos previstos na BNCC e a abordagem do ensino de multiletramentos, fazendo uma reflexão sobre como as tecnologias digitais podem influenciar a prática docente de ensinar e aprender no século XXI. A pesquisadora ressalta a importância de incluir os gêneros textuais produzidos na atualidade no ensino-aprendizagem de LP, num processo de engajamento discursivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o próprio aprendizado.

A discussão de multiletramentos para o ensino de LP é realizada tendo como base a perspectiva de estudos de gêneros textuais adotada na BNCC, documento normativo que, no componente curricular LP, promove orientações sobre as práticas de leitura e produção de textos multimodais, dentre eles, os que encontramos em espaços digitais. A autora justifica a sua análise por considerar que as novas tecnologias fazem parte de diversas formas de produção de conhecimento na educação atual. Com isso, afirma que “[...] os multiletramentos inseridos na esfera digital promovem outro olhar sobre as maneiras de aprender e ensinar, necessário para a formação de alunos que se situem e compreendam a complexidade social dos tempos atuais” (PEREIRA, 2021, p. 102).

Ainda defende que,

Como meio de materialização da comunicação humana, os gêneros textuais são criados a partir de novas demandas sociais, e as TDIC exercem forte influência para a configuração de novos gêneros. Para Marcuschi [...], a intensidade de uso das novas tecnologias propicia a criação de novos gêneros, com formas inovadoras, porém surgidas de velhas bases que são redefinidas de acordo com as necessidades dos falantes. São exemplos de novos gêneros digitais o *meme*, o *post*, o *GIF*, o *tweet*, dentre outros (PEREIRA, 2021, p. 104).

A autora enfatiza a relevância dos textos multimodais (consequentemente, multiletramentos) para nós, docentes de LP, repensarmos a educação. Assume a ideia de que, para que haja a aproximação do ensino de LP com a real produção de textos no mundo, é necessário trabalhar com uma abordagem que englobe uma diversidade de gêneros discursivos que estão presentes no cotidiano dos alunos.

Nessa ótica, esclarece que a BNCC aborda os textos multimodais e multiculturais, cada vez mais frequentes em nosso cotidiano, o que justifica o ensino da LP centrado nos gêneros textuais discursivos, argumentando que:

O ensino de Língua Portuguesa sempre foi muito centrado sobre a modalidade escrita. No entanto, a docência de língua e linguagem nos novos tempos precisou se reestruturar para continuar a fazer sentido na sociedade.

O professor precisa estar a par das mudanças sociais e culturais apresentadas pela inserção das novas tecnologias em nosso cotidiano e saber utilizá-las em favor do ensino para a construção de aprendizagem significativa por parte de seus alunos (PEREIRA, 2021, p. 106).

Dessa forma, Pereira (2021) conclui que o documento da BNCC aponta para a priorização da cultura digital. Por conseguinte, de acordo com a pesquisadora, é fundamental uma postura reflexiva do docente, que deve atuar como facilitador da aprendizagem significativa para tornar o estudante sujeito ativo na construção do conhecimento da língua e no domínio, produção e utilização das diversas linguagens. Sob tal perspectiva, chamamos a atenção para a defesa de visões ligadas ao movimento Escolanovismo, cuja centralização do processo de aprendizagem se situa nas necessidades do estudante. Também àquelas relacionadas à aprendizagem significativa, de conteúdos relevantes e que fazem sentido para quem está aprendendo, de David Ausubel; e às concepções associadas à ideia de professor reflexivo, ou seja, aquele que constrói seus conhecimentos a partir das investigações sobre sua própria prática. Esses são rastros de visões curriculares apresentadas como potencializadoras da aprendizagem e, ainda, reiteram que propostas curriculares nacionais prescritivas e mandatárias são úteis e necessárias para que se atinja qualidade do ensino de LP nas escolas do país. Desperta-nos a atenção, do mesmo modo, que mais uma vez o senso de responsabilização do docente pela implementação/realização da proposta da BNCC assume centralidade nas discussões.

Por isso, a autora reitera:

[...] ainda que vejamos lacunas a serem reparadas no documento publicado pelo Ministério da Educação do Brasil, percebemos um diálogo entre a abordagem da pedagogia de multiletramentos e as proposições feitas na BNCC, que sugere o uso de textos multimodais cada vez mais presentes com a expansão das TDIC (PEREIRA, 2021, p. 109).

A pesquisadora itera argumentações em torno da centralidade dos textos multimodais, multissemióticos e hipermediáticos para o componente curricular LP, assim como do uso das novas tecnologias no cotidiano das práticas pedagógicas como estratégias para a construção da aprendizagem significativa. Ainda, acrescenta que há um diálogo entre o teor da Base e a Pedagogia de Multiletramentos, o que sinaliza que a autora promove uma discussão de alinhamento com a BNCC.

Considerando a BNCC como o documento norteador de toda a EB, o artigo de Regner *et al.* (2022) tem como objetivo, também, refletir sobre a inserção das tecnologias no ensino de LP, de modo que expõem algumas ferramentas que podem auxiliar na exploração dos

conteúdos alinhados à perspectiva da Base. No decorrer do artigo, apresentam possibilidades metodológicas com as tecnologias digitais no ensino-aprendizado de LP e que dialogam com a BNCC. São elas: *memes, posts* e sonetos no Instagram, *podcasts, fanfics*, por entenderem que a proposição “de atividades mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, em consonância com a BNCC, é fundamental para a ampliação de práticas multiletradas” (REGNER *et al.*, 2022, p. 2).

As conclusões no artigo demonstram a centralidade que é dada ao uso das TDIC pelos pesquisadores e pela BNCC, ao asseverarem que:

A tecnologia, nesse documento, precisa ser entendida como uma estratégia de ensino e deve ser proposta de forma contextualizada, sempre considerando o conteúdo linguístico, ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento de duas das dez competências gerais da BNCC, a 4 e a 5, que pontuam sobre a importância do trabalho a partir de diferentes linguagens e, também, em torno das tecnologias digitais (REGNER *et al.*, 2022, p. 7).

Assim, os autores marcam a importância do uso das TDIC no ensino de LP e ressaltam a presença do tema na BNCC. Conforme os próprios autores, o documento traz as TDIC como centralidade dos processos educativos, elegendo os letramentos digitais a partir de diferentes gêneros multissemióticos.

Queremos concluir essa categoria de análise, citando a competência geral 5 da BNCC, que trata das TIDC, temática que assumiu o protagonismo dos estudos e discussões dos artigos ora apresentados:

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, 2017, p. 9).

Isso posto, percebemos que a BNCC centraliza a Pedagogia dos Multiletramentos no uso das tecnologias digitais, o que impõe à escola, segundo os pesquisadores, desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações frente à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

4.1.3 Disputas discursivas em torno da BNCC

Esta categoria adveio dos trabalhos que consideram a BNCC uma política de currículo que transforma o direito de aprender em dever de aprender, por meio da uniformização de conhecimentos e da aquisição de competências e habilidades. Observemos, no Quadro 5, os trabalhos relacionados:

Quadro 5 - Artigos distribuídos por autor(es), portal de indexação, ano e categoria: “Disputas discursivas em torno da BNCC”

Artigos	Autor(es)	Portal	Ano
Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso	Geniana Santos	Capes	2021
Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva crítica	Fabíola Ribeiro Farias	SciELO	2021
Uma Base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso	Priscila Monteiro Chaves	SciELO	2021

Fonte: elaborado pela autora, com dados disponíveis nos portais de pesquisa.

O artigo de Santos (2021) foi a única publicação localizada na nossa pesquisa por descritores a abordar a política curricular de Mato Grosso – os Documentos de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT). Por esse motivo, embora não haja uma relação direta da temática com nosso objeto de estudo, parece-nos importante conhecer o que a pesquisadora discute sobre BNCC e a proposta curricular de Mato Grosso após a normatização da BNCC. Como fundamentação teórica, utiliza-se da Política de Ball (2002, 2010), Mainardes (2016, 2018) e da perspectiva discursiva de Lopes (2011). A Análise Retórica de Leach (2002) e Charaudeau e Maingueneau (2008) é a estratégia utilizada para analisar os documentos.

Santos (2021) parte da ideia de que o termo currículo concebe várias significações, mobiliza disputas que exprimem tendências pedagógicas de cunho conservador, progressista ou emancipatório, sendo a educação o principal palco dessas disputas. A pesquisadora entende currículo como interação/negociação e argumenta

[...] 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).

Desse modo, a partir do conceito de ressignificação, a autora pondera sobre a impossibilidade teórico-prática de um “novo currículo” nas escolas brasileiras, “haja vista que o currículo é produção cultural que excede a prescrição e o controle” (SANTOS, 2021, p. 3).

De acordo com a pesquisadora, Mato Grosso foi o terceiro estado a finalizar o documento normativo curricular, documento este que está alinhado com o ideário reformista estabelecido pela BNCC. Além disso, ressalta que “[...] a compreensão de que um novo currículo irá chegar até as escolas explicita a defesa de currículo como um elemento tangível, materializado, estrangeiro” (SANTOS, 2021, p. 17), algo que se contrapõe à estratégia inicial de divulgação e de implementação da BNCC, a qual mencionava: base não é currículo.

Ao concluir o estudo, a pesquisadora expõe argumentos contundentes sobre a expressão “novo currículo”, que carrega sentidos de algo pronto e acabado, cristalizado, e a ser cumprido por sujeitos das mais diversas regiões brasileiras que, por sua vez, abarcam uma pluralidade cultural. Nessa direção, afirma que isso é

[...] algo que torna questionável a construção deliberativa desse discurso em torno dos projetos educacionais antes e após a aprovação da BNCC. Igualmente, a expressão significativa traz consigo o conceito de implementação na lógica da implantação, introduzindo e fixando algo em algum lugar, tendo em vista uma falta identificada, a falta de qualidade nas práticas pedagógicas existentes nos espaços escolares mato-grossenses (SANTOS 2021, p. 20).

A pesquisadora questiona a pretensão da proposta curricular de Mato Grosso, alinhada com a BNCC, de estabelecer aprendizagens para todo o estado, tendo em vista as diferenças socioculturais e linguísticas de cada região. Argumenta que essa interposição de sujeitos idealizados em detrimento de sujeitos concretos, sem os quais a educação não se realiza, sobrevém de discursos antagonistas associados a uma suposta ausência de qualidade no processo de ensino e aprendizagem nas mais diversas escolas do estado. Tal oposição carrega uma forte ideia de que a prescrição, por meio da normatividade, é um modo alternativo de investimento radical no currículo. No entanto, a autora aponta como resultado da investigação, e nós concordamos com ela, a possibilidade da produção curricular como sendo um processo dinâmico, de atribuição de um novo sentido e, como tal, indica a perspectiva de ressignificação em diferentes contextos. Assim sendo,

Os resultados indicam a produção curricular como ação dinâmica e passível de ressignificação em realidades diversas. Nesse sentido, a experiência de produção curricular no contexto mediador das políticas – as secretarias de educação – tendem 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).

Nesse cenário da discussão da empiria, a pesquisadora Farias (2021) utiliza-se da Pedagogia Histórico-crítica para analisar o termo letramento e suas derivações na Base, discutindo sobre o ensino de LP na EB. O objetivo da pesquisa é compreender a possibilidade de realização da Base na escola.

Ao analisar a BNCC, a autora destaca:

O ensino de língua portuguesa, assim como o de outras disciplinas, deve estar sustentado em um entendimento de educação escolar e de trabalho educativo. A escolha de uma perspectiva pragmática, respondendo às demandas da sociedade capitalista e neoliberal, ou de um horizonte crítico, que tenha como objeto a compreensão dos sujeitos em sua historicidade e a criação de condições para a recusa de injustiças sociais, vai determinar o escopo do ensino de língua portuguesa na escola (FARIAS, 2021, p. 4).

Nessa perspectiva, a autora entende que o ensino de LP na escola deve estar sustentado em uma proposta que conceda aos estudantes condições de saber sobre a língua, refletir sobre ela e de usá-la num processo sistemático, como aquele que deve ser inerente à educação escolar. Defende que, para além da instrução de indivíduos competentes para falar, ler e escrever para atender demandas imediatas do mercado de trabalho, trabalhar com a língua “[...] tem como fim a formação de sujeitos que, a partir da leitura, da escrita e da oralidade, se compreendam, individual e coletivamente, em sua historicidade, sabendo a língua e sabendo da língua” (FARIAS, 2021, p. 4).

No que diz respeito à centralidade dos multiletramentos, Farias (2021) evidencia que,

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.

[...]

A equiparação da leitura e da produção de textos, independentemente do gênero a que pertençam, a gravações de vídeos ou à criação de memes para serem postados na internet, a título de competências de multiletramentos, emite sinais de alerta para quem compreende a educação como instrumento

de formação, uma vez que tais registros tendem a privilegiar a atenção a formas, fatos e elementos da vida corriqueira (FARIAS, 2021, p. 11-12).

Assim, para a autora, a concepção de multiletramentos defendida pela Base parece investir na fragilização do trabalho da leitura e da escrita. Argumenta que a BNCC prescreve inovação para o currículo de LP via multiletramentos com o uso das tecnologias e mídias digitais que, supostamente, já seriam vivenciadas por estudantes no cotidiano, como o que tem sido manifestado nas redes sociais. Entretanto, a pesquisadora parece acreditar que é possível controlar a formação dos sujeitos, o que se antagoniza com a crítica e a acusação que faz à BNCC de reduzir a formação dos estudantes às competências e habilidades.

Farias (2021, p. 1) conclui que as orientações sobre letramentos e multiletramentos na BNCC “[...] apontam para a priorização de objetos e elementos atinentes à cultura digital em detrimento da leitura e da escrita, com consequentes reverberações na formação dos estudantes”.

Por fim, destaca:

A experiência de saber a língua e da língua em produções que extrapolam o funcional e o imediato está no centro do trabalho educativo e da problematização que apresentamos ao conceito de multiletramentos, que se desinveste do trabalho do conhecimento que exige ser ensinado, em favor de conteúdos e formas que são produzidos e circulam espontaneamente entre os adolescentes. Em resumo, valorizar o pluralismo cultural como exercício democrático no trabalho com a língua portuguesa pressupõe a criação de condições para que os sujeitos tenham acesso ao que à maioria tem sido, histórica e sistematicamente, interditado (FARIAS, 2021, p. 13).

A pesquisadora discorda do que é regulamentado na BNCC para o currículo de LP e alega que as orientações sinalizam para a sobreposição de objetos e elementos concernentes à cultura digital, em detrimento da leitura e da escrita, com consequentes reverberações na formação dos estudantes. Todavia, supõe ser igualmente necessária outra forma de padronização que leve em consideração os conhecimentos acumulados histórica e socialmente, os conceitos e outras formas de conhecer em LP, não aqueles propostos pela BNCC. Nesse sentido, compreendemos que a autora aponta para possibilidades de outras proposições curriculares postuladas pela Pedagogia Histórico-crítica para o ensino de LP na EB. A lógica defendida, aqui, é a da substituição de uma base por outra ou a sua correção.

Da mesma forma que foi pontuado em Costa (2020), concordamos que a presunção de alguns sentidos críticos à Base por determinados especialistas/pesquisadores pode ocorrer pela não hegemonização de suas concepções de mundo ou em função “de que os problemas

da BNCC passam por não adotar aquilo que é resguardado por determinada corrente teórica” (COSTA, 2020, p. 149).

O artigo de Chaves (2021) tem como objetivo analisar a última versão da BNCC, com foco específico no que é normatizado para o ensino de LP no EF. Para isso, a autora utiliza-se da Análise Crítica Discursiva (ACD) ancorada nas relações dialéticas entre linguagem e prática social.

Para a autora,

É verdade que o currículo praticado nas escolas não pode ser reduzido à BNCC, do contrário, estariam sendo ignoradas as contradições da realidade material e a possibilidade de organização social dos sujeitos históricos. Entretanto, negar a sua força hegemônica nas deliberações dos caminhos da educação pública, além de ingênuo, seria negar a dinamicidade da língua e as propriedades de direção e domínio imanentes ao capital (CHAVES, 2021, p. 6).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo que a pesquisadora admite que a BNCC não deva se tornar uma proposta curricular a ser desenvolvida nas escolas, reconhece a sua força proeminente nas/para as decisões no campo educacional. Ainda, correlaciona as deliberações dos rumos da educação pública com as demandas que descendem do capital, argumentando que a educação, especialmente a educação pública, tem se ocupado do trabalho de formar a classe trabalhadora para assumir funções subalternas na sociedade. Assinala, também, que as competências cognitivas e socioemocionais, tão enfatizadas e requeridas na educação escolar na atualidade, são postas para atender o mercado produtivo.

Nesse sentido, argumenta que:

Sob o discurso pautado pelo ideário da empregabilidade aliado à ‘[...] expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado’ (ANTUNES, 2006, p. 41), vem restando à educação – principalmente à educação pública – a oferta para a classe trabalhadora do *privilégio* de ser servil (ANTUNES, 2018), de ter pragmaticamente suas competências cognitivas e socioemocionais desenvolvidas (CHAVES; EVANGELISTA, 2020), para que possam ser flexivelmente úteis ao processo produtivo de trabalho (CHAVES, 2021, p. 7).

Assim, após fazer uma análise das competências e de como as habilidades se estruturam – verbo + complemento + modificador, quais verbos são utilizados para introduzir cada habilidade e quantas vezes eles se repetem –, revela que é notória a centralidade e a ocorrência de verbos, como identificar, reconhecer, classificar, cuja carga semântica caracteriza menor grau de criticidade e menor envolvimento cognitivo por parte dos

estudantes. Ressalta que o verbo identificar é o mais utilizado na Base, apresentando uma recorrência de 567 vezes na BNCC. Verbos como contrapor, argumentar, criticar, entender quase não aparecem. Em contrapartida, verbos que trazem sentidos bastante restritos e colocam o aluno em uma posição ordeira mediante o conhecimento são usuais. A autora enfatiza que merecem destaque os verbos utilizar e descrever, que aparecem mais de 100 vezes no documento.

Salientamos que essa organização dos verbos na introdução de cada competência/habilidade, do mais simples para o mais complexo, está respaldada na Taxonomia de Bloom⁶. Esse é um sistema de classificação usado para definir e distinguir diferentes níveis de cognição humana: pensamento, aprendizagem e compreensão. Na área da educação, a aplicação do modelo se concentra, principalmente, no padrão cognitivo, que inclui seis domínios: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Entretanto, o modelo inicial foi atualizado e a nova categorização atual da Taxonomia de Bloom, proposta por Anderson, Krathwohl e Airasian, no ano de 2001, conta com verbos de ação, organizados decrescentemente: criar, sintetizar, analisar, aplicar, entender, lembrar. O texto da BNCC utiliza-se dessa versão mais recente para a composição das competências/habilidades. A taxonomia é frequentemente representada graficamente como uma pirâmide, com cognição de ordem superior no topo.

Segundo Lopes e Macedo (2011a), o trabalho de Bloom, um desdobramento das discussões sobre os objetivos educacionais desenvolvidos por Tyler, só perde influência para os princípios da racionalidade tyleriana. Sua Taxonomia opera com a lógica hierarquizada do comportamentalismo. Para as autoras, “sua atenção está voltada, de forma preponderante, à definição dos objetivos educacionais e para a sua organização em classes que possam guiar as experiências de aprendizagem e a avaliação” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 51-52). Ainda em consonância com as autoras, a organização dos objetivos educacionais dos níveis mais elevados para os mais baixos representava, para Bloom, uma adequada distribuição de tais objetivos, que não eram tão elevados a ponto de dificultar a aprendizagem, nem tão fáceis, de tal modo que implicariam em poucas oportunidades de formação mais ampla. Dessa forma, segundo ele, uma adequada distribuição dos objetivos entre os níveis poderia oportunizar um currículo mais eficaz. Lopes e Macedo (2011a) argumentam, ainda, que essa distribuição

⁶ Esse sistema recebeu o nome do presidente do comitê, Benjamin Bloom (1913-1999). A Taxonomia de Bloom foi publicada originalmente em 1956 por uma equipe de psicólogos cognitivos da Universidade de Chicago. A Taxonomia original foi organizada em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor (Ferraz, Belhot, 2010). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt#>.

sempre ocorre em função do tipo de formação pretendida. Exemplificam que, se a aspiração for uma formação elementar, o número de objetivos nos níveis mais básicos é maior.

A Taxonomia de Bloom tem influenciado, significativamente, muitas organizações pedagógicas e até propostas curriculares (BNCC) como instrumento de classificação de objetivos de aprendizagem de forma hierárquica (do mais simples para o mais complexo). Assim, a discussão empreendida por Chaves (2021) nos coloca diante de uma organização em que a escolha dos verbos para comporem as competências/habilidades na BNCC segue a mesma lógica da Taxonomia de Bloom. Tal estratégia está assentada no comportamentalismo da racionalidade técnica, o que significa que as competências/habilidades a serem trabalhadas com os estudantes precisam ser passíveis de respostas comportamentais. Trabalham-se determinadas habilidades para se ter como resultado determinados comportamentos. Nessa visão, a escola é um espaço suscetível de descobertas e promotora de mudanças de comportamento, sendo o principal objetivo de esse contexto promover a autonomia do sujeito prepará-lo para o futuro.

Desse modo, estamos face a face com uma proposta curricular nacional que silencia muitas questões e, inclusive, se antagoniza com os nomes justiça social, igualdade, equidade e educação de qualidade, amplamente divulgados como propósitos da Base. Na própria organização das habilidades/competências da BNCC, como vimos, reside o entendimento da política como racionalista, como tendo um centro que determina sua direção, cujos sujeitos são orientados para uma dada estratégia teleológica. Sendo assim, as noções de sociedade, social, sujeito e conhecimento são interpretações sedimentadas e, como tais, produzem sentidos nas lutas políticas. Por essa razão, operar com textos de políticas curriculares, em consonância com a noção de tradução que empreendemos, é desnaturalizar/desconstruir esses textos para, assim, interpretar a multiplicidade de nuances que integram o discurso político.

Chaves (2021), ainda, defende que:

A apreciação do documento, a partir da perspectiva teórico-metodológica adotada, à luz do conceito de semiformação, torna evidente a tentativa de uso de instrumentos arbitrários que permitam ao indivíduo que se apodere não da realidade percebida, mas dos seus aspectos fenomênicos, de forma bastante carente de uma relação substantiva com o conhecimento científico, filosófico e artístico socialmente organizados e fundamentados pelas experiências individuais e coletivas dos sujeitos (CHAVES, 2021, p. 13).

A autora conclui a pesquisa apontando que há uma ideologia subjacente à BNCC, na qual os conteúdos do conhecimento são secundarizados, uma vez que são subjugados às habilidades, competências e atividades que demandam pouco envolvimento crítico, político e

até mesmo cognitivo dos estudantes. Essa autora, assim como Farias (2021), não tece uma crítica à ideia de base, currículos nacionais, mas ao teor da BNCC. Focaliza, em específico, na formação dos sujeitos centralizada em competências e habilidades para atendimento às demandas do mercado de trabalho, o que, para ela, se reflete em um esvaziamento de conteúdos.

Vale destacar que, mesmo trabalhos críticos à BNCC, tendem a supor ser igualmente desejável a proposição de currículos nacionais, entretanto com outro teor ou em outra abordagem. Frente a isso, coadunamos com Costa (2020), quando afirma:

A recorrência de tais leituras oportuniza destacar uma tensão que pode marcar o campo, qual seja a de sugerir, por um lado, a correção da BNCC, acrescentando ou alterando seu teor, muitas vezes acenando para a defesa de uma proposta ainda mais prescritiva à escola; por outro, defender sua inconsistência estrutural, destacando sua incompatibilidade para com questões de infraestrutura do sistema educacional nacional, organização teórico-conceitual ou o destaque a seu caráter prescindível frente a propostas curriculares já existentes.

Nesse sentido, em leitura mais ampla, destaco que a BNCC pode não estar sendo significada como o antagônico, haja vista os diferentes sentidos crítico-reparadores que são postos em circulação ao longo dos pareceres (COSTA, 2020, p. 149).

Assim como abordado em Costa (2020), muitas pesquisas, discutidas neste trabalho, apresentam perspectivas de alinhamento do componente curricular LP à lógica de defesa dos currículos nacionais. Nessa direção, propõem ações reparadoras à Base como se, em caso de ajustes e adaptações, a BNCC fosse se tornar um documento de excelência para as escolas e para os docentes. Cabe frisar, ainda, que, em algumas pesquisas, os docentes são acusados de não serem atualizados nem empenhados em desenvolver o que é supostamente desejável no cotidiano das escolas, projetando um caráter imperativo sobre uma suposta negligência docente dos atos de ensino.

Os três artigos, diferentemente daqueles que estabelecem convergências das concepções de letramentos, multiletramentos e tecnologias digitais com as orientações da BNCC, contestam mais diretamente a intenção de uniformização curricular e de valorização da aprendizagem focada em competências e habilidades. O artigo de Santos (2021) é o que questiona com mais rigor a pretensão de homogeneização curricular, problematizando o processo de produção curricular como sendo dinâmico, de atribuição de sentido em uma perspectiva de ressignificação em diferentes contextos. As pesquisas de Farias e Chaves (2021) também discordam da organização da BNCC em competências e habilidades, entretanto se restringem à sugestão de alteração do teor da Base, o que caracteriza a

alternância de uma base pela outra. Dessa forma, assinalam uma defesa ainda mais mandatária e prescritiva às escolas.

Com essa abordagem aos artigos, ressaltamos que predominam pesquisas/artigos que fazem uma defesa das orientações sobre letramentos, multiletramentos e cultura digital preconizados na BNCC. Essas concepções figuram as políticas de currículo para o componente curricular LP como possibilidades teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de leitura, escrita e produção de texto. Nessa esteira, essas políticas são apresentadas à escola e aos docentes pelo viés da racionalidade técnica instrumental do capitalismo e da globalização, apoiadas no modelo de habilidades e competências. Ademais, essas mesmas políticas se colocam como novas formas de controle do conhecimento, numa tentativa de promover o apagamento das subjetividades.

4.2 O Povo Disciplinar de LP: críticas que reiteram a necessidade de uma Base

Para pensar a subjetivação política em que se constitui o discurso hegemônico para LP na BNCC, lanço mão da ideia de povo disciplinar, defendida por Costa (2013). Ressaltamos que é a partir do estabelecimento de uma crítica à teorização de Ivor Goodson sobre comunidade disciplinar que Costa (2013, p. 18) busca a “reconceptualização da ideia de comunidade disciplinar com a noção de povo”. Segundo Costa, Lopes (2016), para Goodson, os sujeitos são construções históricas e sociais, perpassados por saber, poder e *status*. Ainda, assinalam que há um reconhecimento por parte do autor da existência de uma elite intelectual, defensora da ciência, que opera nas comunidades disciplinares, enfatizando suas formas de conhecer como padrões legítimos. Segundo os autores, Goodson compreende que diferentes grupos articulados, em diferentes períodos históricos sob um nome comum (o da disciplina), constituem a comunidade disciplinar. Tais grupos operam na gestão da disciplina, influenciando, gerando e cancelando oportunidades, mudando fronteiras e prioridades. Nesse sentido, a concepção de Goodson leva em consideração que a política é desenvolvida por identidades em confronto.

Por essa razão, Costa (2013), propõe, por intermédio da TD, pensar a política como produtora das identidades, argumentando que, a partir de Laclau, é possível compreender a produção de currículo, de políticas de currículo e de sujeitos desvinculadas de bases historicistas e estruturais. O caráter teleológico determinístico de traços históricos sobre um sujeito não representa o cenário das políticas, podendo apenas se caracterizar como mais um discurso, um nome, por meio do qual articulações são produzidas na busca pela significação

de diferenças que, provisória e contingencialmente, passa a representar determinado momento da política. Com esse entendimento, a ideia de Goodson sobre comunidade disciplinar é desestabilizada, visto que se caracteriza como limitante e restritiva quanto à participação dos sujeitos. Subsidiado pela teoria de Laclau, Costa (2013) propõe o uso de povo disciplinar em oposição à comunidade disciplinar, por acreditar que essa noção se constitui em uma possibilidade mais ampla de resposta aos sujeitos produtores ou de alguma forma envolvidos na produção de políticas específicas a qualquer campo disciplinar.

Nessa direção, conforme o autor, o povo disciplinar é instituído nas relações equivalenciais e se estabelece nas diferenças articuladas em uma dada política. Pondera que o significante *povo* não se refere a pessoas ou mesmo grupos específicos que se identificam com determinadas lutas políticas e fundamentados por qualquer critério analítico, mas é todo o social mais amplo em que se articulam diferenças e formam-se determinados ‘povos’. Discute, ainda, que tais identificações equivalenciais ocorrem não porque esse *povo* possui algo em comum, mas porque, em um dado momento, se opõe conjuntamente a um exterior constitutivo com o qual se antagoniza.

Dessa forma, “o *povo disciplinar* é composto pelas subjetividades constituídas em operações provisórias no campo discursivo da disciplina” (COSTA, 2013, p. 65). De acordo com Costa e Lopes (2016), a disciplina, por conseguinte, não é um conjunto de saberes primordiais a serem apropriados pelos componentes de uma comunidade, mas uma construção discursiva e como tal não se vincula ao processo de fixação de identidades. Assim, Costa (2013, p. 66) defende que a cadeia de equivalências, constituinte do povo disciplinar, “é um espaço de disputa contínua por significação, pela hegemonização de sentidos, não possuindo, portanto, um centro estável, uma positividade integradora”. Reitera que a ameaça à qual ela se contrapõe também se apoia na mesma perspectiva. Pondera que sem a presença do nome, a unidade do *povo disciplinar*, contexto no qual são produzidas as subjetivações, se reduziria a elementos dispersos no social. A mesma lógica ocorreria com sua identidade antagônica.

Desse modo, Costa (2013, p. 18) discorre sobre a importância da relação da disciplina com as demandas sociais ao afirmar que a disciplina “[...] se configura, muda, em função de algo que está para além dela”. Em consonância com a perspectiva teórica pela qual interpreta o currículo – registro pós-estrutural e pós-crítico de Laclau e Derrida, o autor entende a política curricular como produzida por diferenças, sem fundamentos que possam fixar identificações.

Por essa razão, segundo Costa (2013) compreender o social, por intermédio dos processos de significação, é entender que não há centros fixos capazes de determinar o

passado e o futuro de uma articulação política, de uma subjetividade. Pelo contrário, é considerar que todos os elementos que abordamos, defendemos, acusamos são apenas significações provisórias de significantes importantes gerados proeminentemente em dado momento da política, que podem ser rejeitados, desprezados. Com essa leitura, “as implicações sobre a política, a disciplina e o sujeito não passam impunes, sendo reconceptualizados como significação, como momentos, como adiamentos de um vir a ser” (COSTA, 2013, p. 61). A partir desses aportes teóricos importa-nos compreender os processos de significação que sustentam na política curricular para a LP nomes como novos e multiletramentos capazes de assegurar certa unidade das identidades conflitantes.

Assim sendo, nesta subseção, vamos abordar os pareceres da BNCC do EF⁷ numa interface com a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, a partir de Rojo (2012a, 2012b) e com a tradução do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (2021) (A Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais). São esses os pareceristas da BNCC, versão 2016, do EF da Área de Linguagens, componente curricular LP: 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.

A partir da leitura e do entendimento dos pareceres acerca da BNCC de LP, assinalamos que os discursos articulados geram algumas aproximações e alguns distanciamentos, como também críticas ao documento no sentido de suplementação/iteração. Não podemos negar a força que um documento como a BNCC produz no âmbito educacional, com efeitos nas práticas curriculares das escolas, entretanto esse mesmo currículo pode engendrar diferentes possibilidades de leitura e de significação, isto é, de produzir sentidos e significados dos mais variados em distintos contextos. Desse modo, para Costa (2020, p. 127), “os diferentes investimentos contextuais na relação com uma proposta, como a da BNCC, ao tempo que não podem estabilizar o significado da política, não deixam de constituir influência, decisão e, portanto, responsabilidade”. Levando em consideração os apontamentos desse autor, passamos a debater as produções dos pareceristas da 3ª versão da BNCC, bem como os demais textos pertinentes às questões aqui demandadas.

Desse modo, já no início do seu parecer, Rangel (2017) faz uma defesa de que orientações curriculares de âmbito nacional são necessárias e úteis, ao afirmar que

⁷ Os pareceres estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>.

[...] sem prejuízo das disputas teóricas e políticas envolvidas nos diferentes debates sobre o assunto, todo currículo é um conjunto de prescrições e orientações cujo escopo é o de um determinado processo de ensino-aprendizagem. Processo esse que, mesmo se dando no interior de instituições escolares, visa, sempre, capacitar os aprendizes para uma vida social *exterior* e *posterior* à do período de ensino-aprendizagem em foco. Razão pela qual todo e qualquer currículo, assim como toda e qualquer base ou orientação curricular, deve articular-se a essa exterioridade. Ou seja: deve justificar-se por demandas de formação (sociais, econômicas, políticas, éticas etc.) próprias da sociedade em que se insere (RANGEL, 2017, p. 2).

O entendimento do parecerista acerca de currículo, independente dos debates políticos e teóricos que gravitam em torno desse nome, apoia-se na ideia de que **todo** currículo é um conjunto de prescrições e orientações com objetivos claros e direcionados para determinados fins. Na construção sintática do enunciado, o termo **todo** carrega uma generalização, uma universalidade da concepção de currículo. Esse autor faz a defesa de que todo currículo é regido por princípios e regras absolutos, definidos cientificamente. Assevera, ainda, que qualquer base ou qualquer orientação curricular tem como finalidade a formação do sujeito para atendimento a diferentes demandas geradas na própria sociedade, nas mais diversas esferas. Esses são discursos que ecoam fundamentos estabilizados e que dão sustentação às formas de compreensão de currículo e da política curricular. Sob esse viés, a concepção aqui desenhada se aproxima da ideia de sujeito da modernidade, em dois sentidos: sujeito da razão, do conhecimento e da prática e o “sujeito cartesiano”, aquele que estabelece certa relação com a noção de sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento. Por essa razão, o sentido de currículo defendido só pode prover-se dessa mesma lógica: pensado e apresentado como necessário, obrigatório, universal e como uma única resposta a um dado contexto, quando tal resposta deveria ser assumida como uma entre tantas outras possibilidades em disputa. Dizer que todo currículo é uma prescrição para dar cabo a um determinado processo ensino-aprendizagem é um gesto totalizante, autoritário, não afeito à discussão.

Sendo assim, o autor referenda o texto da Base, na medida em que reitera que a BNCC “[...] pode ser entendida como uma prescrição nacional dos temas a serem abordados e das habilidades/objetivos a serem atingidos a cada momento do processo de ensino-aprendizagem por toda e qualquer rede escolar do EF brasileiro” (RANGEL, 2017, p. 3).

Ao pronunciar-se sobre o componente curricular LP, afirma que falta clareza ao texto da BNCC e que, muitas vezes, não há inteligibilidade no que se refere à concepção de língua e aos conceitos de modalidade, letramento, gênero etc. No que se refere à Área de Linguagem, alega que o componente LP está “pouco articulado aos demais, exatamente como nos

currículos em que a área não é tomada como um princípio de unidade” (RANGEL, 2017, p. 9). Problematiza, ainda, que o documento não valoriza o Português Brasileiro (PB), o que, segundo ele, é objeto de pesquisa em âmbitos nacional e internacional há algumas décadas, “tanto no que diz respeito à história de sua formação quanto no que concerne às particularidades de sua gramática e de seu léxico” (RANGEL, 2017, p. 9). Além disso, de acordo com ele, no mercado editorial há excelentes sistematizações sobre essas pesquisas acadêmicas, de modo que existem gramáticas pedagógicas renovadoras sobre esse assunto. Essa alegação/reclamação do parecerista no que concerne à concepção de língua, aos conceitos de modalidade, letramento, gênero e à negação da existência do PB, nos configura que há deslizamentos de significação na elaboração do texto da BNCC, próprios do jogo político.

No que diz respeito ao tratamento dos multiletramentos, sustenta que:

O foco na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas não desobriga um documento da natureza da BNCC a explicitar e a discutir os *conceitos-chave que fundamentam sua proposta curricular*. No entanto, termos como gênero, letramento e (multi)modalidade, entre outros, são utilizados como se seu sentido e seu alcance teórico-metodológico fossem evidentes e indiscutíveis, por já constarem de outros documentos oficiais (RANGEL, 2017, p. 10).

O parecerista argumenta que o documento da BNCC não explicita nitidamente conceitos pertinentes aos letramentos e multiletramentos, assim como prescinde de considerá-los importantes instrumentos de articulação para a leitura e a escrita. Para ele, o documento é lacunar, na medida em que “não deixa claro que a multimodalidade é uma das *condições* da textualidade, especialmente nas sociedades contemporâneas” (RANGEL, 2017, p. 10). Discorre que no documento da Base a concepção de multiletramentos apresenta-se bastante genérica e, às vezes, confusa, de modo que os conceitos que os englobam no documento se constituem de uma fragilidade teórica, bem como são insatisfatórios e insuficientes para orientar a elaboração de currículos em todo o Brasil. Essa intervenção construída pelo parecerista de fragilidade teórica, de falta de clareza e de noção vaga de multiletramentos tem a ver com uma dispersão de sentidos em torno do significante multiletramentos e com uma rede articulatória que não se estrutura por consensos. Os fechamentos provisórios e contingenciais das cadeias articulatórias são sempre processos de condensação de muitos sentidos (elementos) dispersos no social em um único significante, que passa a representar uma formação hegemônica, permitindo que um (nome) particular seja alçado à categoria de universal pela equivalência de demandas diferenciais.

Na conclusão do seu parecer, Egon Rangel (2017, p. 20) sugere a inclusão de “alguma orientação teórica e metodologicamente consistente tanto para a organização geral *do ensino* quanto para o tratamento didático a ser dado aos temas e às habilidades”. Ressalta, ainda, que os problemas por ele enumerados deveriam ser mais bem sistematizados na versão final da BNCC, a fim de minimizar os questionamentos apresentados. Desse modo, os movimentos singulares delineados nas críticas e nas defesas de Rangel (2017) apontam para uma prática escolar focalizada nos multiletramentos e em um trabalho mais intenso de revisão da Base. Suas defesas consistem em um adensamento teórico-metodológico de conceitos centrais na BNCC, como os de gêneros e multiletramentos. Por isso, deixa suposto que o horizonte deveria ser o de maior prescrição para as escolas.

Assim como Rangel (2017), Barbosa (2017) também faz a defesa em prol de uma prática escolar com foco nos novos e multiletramentos e um currículo que integre duas multiplicidades presentes na atualidade: a cultural e a semiótica. No que se refere ao componente LP, considera que a maioria dos textos que circulam na atualidade não são exclusivamente verbais, mas multimodais, multi ou hiper midiáticos, e que essa circulação é própria da cultura digital. Nesse sentido, afirma que novos gêneros, novas ações e novas atividades surgem e se transformam constantemente. Chama a atenção, ainda, para o fato de que essas linguagens, próprias da WEB 2.0, supõem uma nova mentalidade e um novo ethos.

Para a parecerista, este é um novo projeto que se coloca para a escola no sentido de fomentar o debate e outras demandas sociais que envolvem essas práticas:

Dessa forma, partindo de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes aportes teóricos - pela via da cultura digital, da sociedade em rede, dos novos e multiletramentos, da comunicação na era digital ou ainda da presença/uso das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) nas práticas cotidianas ou escolares, - fenômenos semelhantes são descritos e apontam para a necessidade de mudanças no âmbito da escola, em termos de currículo, metodologias e práticas (BARBOSA, 2017, p. 2).

Compreendemos, a partir do discurso acima, que há um abismo entre a escola (currículo, ensino, aprendizagem, metodologias) e as práticas sociais contemporâneas, especialmente quando se trata das TDIC. Motivada por diferentes razões e perspectivas, a parecerista aponta para a necessidade de uma escola conectada à cultura digital, às mídias digitais, aos novos e multiletramentos, como se tais referenciais fossem garantia de sentido no que o jovem aprende (e em como aprende) na escola. E, ainda, como se esse pacote de tecnologias e de textos multimodais, multissemióticos e hiper midiáticos por si só resolvesse

toda a complexidade de demandas do campo educacional, mais especificamente do ensino de LP.

Nessa direção, tece as seguintes considerações:

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 (BARBOSA, 2017, p. 2).

A autora não tece críticas somente à escola e, por conseguinte, aos docentes por não se beneficiarem das novas práticas de linguagem e produções presentes na contemporaneidade, mas à própria Base. Por esse motivo, considera que ao longo da BNCC diferentes concepções de linguagem parecem se mesclar, pois “ao mesmo tempo em que se considera a linguagem como interação, como atividade social, em uma perspectiva mais discursiva, em outros momentos aparece equacionada à expressão e comunicação” (BARBOSA, 2017, p. 4). Ressalta, ainda, que o letramento deixa de ser um eixo de formação e um dos conceitos de referência, afirmando que o “letramento aparece equacionado, de forma pragmática, a resolver problemas na vida social e pessoal e sua base (início?), estando relacionado a estruturas linguístico-cognitivas (e não aos usos e às práticas sociais), desenvolvidas” (BARBOSA, 2017, p. 5).

Nesse sentido, avalia que o conceito de gêneros discursivos, da mesma forma, tem sua imprescindibilidade alterada pelo documento e deixa de ser critério geral de organização dos objetivos de aprendizagem. Além do mais, os próprios objetivos de aprendizagem, outra referência na BNCC, são reduzidos a habilidades, o que pode, segundo ela, diminuir a relevância das dimensões social e discursiva do documento. Isto posto, afirma que “seria desejável que alguma categoria de ordem discursiva fosse considerada como critério organizador maior na articulação com os eixos” (BARBOSA, 2017, p. 5).

Desse modo, Barbosa (2017) afirma que as questões pontuadas devem ser consideradas a fim de que os currículos possam ser efetivamente construídos. Por essa razão, faz uma alerta para que conteúdos, habilidades e objetivos sejam praticáveis e definidos com equidade. Por conseguinte, aponta, ao longo do parecer, algumas indicações de possíveis incorporações/articulações sobre a concepção de linguagem e ensino – aprendizagem de LP, considerações sobre alfabetização, sobre os eixos: oralidade, leitura, escrita e educação literária.

Siqueira (2017), acompanhando Barbosa (2017), considera que, mesmo havendo uma referência a elementos digitais, isto é muito pouco, tendo em vista o marco que a BNCC representará para o Brasil. Por isso, argumenta:

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 (sic) 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).

A defesa do parecerista é por uma maior determinação e orientação no texto da BNCC sobre o uso das tecnologias digitais para fins didáticos. Sinaliza que o texto da Base aponta para a utilização das TDIC, mas não dá a dimensão apropriada de que tais meios são merecedores, tendo em vista a relevância desses referenciais para a resignificação e para a inovação do desenvolvimento das atividades e das habilidades a serem alcançadas. Outro aspecto que pode ser melhorado, segundo o parecerista, diz respeito ao *modus operandi* (como fazer). Para ele,

[...] é necessário sinalizar cristalinamente o ‘como fazer’, enquanto sugestão metodológica para que os objetivos sejam atingidos. Da mesma forma, métodos de estudos não aparecem, quando deveriam constituir capítulo de relevância na educação básica, mais ainda em língua pátria (SIQUEIRA, 2017, p. 2).

Siqueira (2017) endossa o propósito da BNCC, na medida em que tece elogios à estrutura e organização do texto e à linguagem, considerando essa última acessível aos professores de LP do país. Ainda expressa satisfação com o tratamento dispensado aos gêneros discursivos e ao aspecto orgânico dos verbos utilizados para descrever as ações e as operações desejadas. Seus argumentos estão ancorados na ideia de que a BNCC é um marco para o Brasil, e, sendo assim, as tecnologias digitais devem ocupar espaço de destaque no documento de referência curricular.

Embora interpelando tópicos diferentes e tecendo críticas à BNCC, do mesmo modo que Rangel (2017) e Barbosa (2017), Siqueira (2017) tem um discurso favorável à prescrição e normatização de currículos nacionais, visto que os temas pontuados na área de LP e pertinentes aos novos e multiletramentos têm sua centralidade em questões reparadoras, sejam

elas direcionadas à Base ou às escolas. Barbosa (2017), como vimos, critica que na Base os gêneros discursivos deixam de ser critérios gerais de organização da BNCC, que os letramentos estão equacionados a estruturas linguístico-discursivas e os objetivos de aprendizagem, circunscritos a habilidades. No entanto, em Barbosa (2017), há uma discussão de novos e multiletramentos associados às TDIC, às mídias digitais, à cultura juvenil. Configura-nos que há uma defesa do ensino e da aprendizagem formais em LP, considerando a padronização do escopo da pedagogia dos multiletramentos referendada pelo trabalho escolar focalizado nas tecnologias digitais. É como se tais instrumentos fossem dar conta da complexidade contextual da sociedade, cultural e linguisticamente diversa, e da pluralidade de textos que nela circulam.

Nesse sentido, Rojo e Moura (2012a; 2012b) também pronunciam que, diferentemente dos letramentos (múltiplos), que indicam para a variedade de práticas letradas, “[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]” (ROJO; MOURA, 2012b, p. 13).

O GNL, responsável por cunhar, em 1996, o termo multiletramento, em *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, do mesmo modo, dá destaque aos multiletramentos, ao afirmar que

[...] os multiletramentos [...] superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e cultural em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 101-102).

Ressaltamos aqui o sentido do significante multiletramentos a partir da visão teórica do GNL, composto por 10 educadores. Esse grupo 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 países. Tal teoria foi disseminada no Brasil por alguns pesquisadores, mais especificamente Roxane Rojo, e consiste em uma nova abordagem da pedagogia do letramento, que eles chamam de pedagogia dos multiletramentos. Os autores argumentam que a

[...] multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla

de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua (GNL, 2020, p. 101).

Conforme os autores, os multiletramentos superam as limitações das abordagens tradicionais, uma vez que as principais áreas de preocupação comum são a tensão pedagógica 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. Dessa maneira, segundo os estudiosos, o conceito de multiletramentos converge em modos de representação muito mais amplos do que apenas o trabalho com a língua e as tecnologias digitais, pois abre possibilidades para desenvolver uma epistemologia do pluralismo, sem tentativas de apagar ou anular diferentes subjetividades.

Em consonância com os autores, para Rojo (2012a, p. 19), a multiplicidade de linguagens exige “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Deve-se levar em consideração que os textos atuais são mais do que multimodais e multissemióticos, são hipermediáticos, que dizer, integram as diferentes linguagens em formato digital, em um único meio, a rede de internet, que possibilita o acesso simultâneo a várias páginas interligadas. No entanto, para a autora, o que pode representar facilidade de acesso, nem sempre representa facilidade de compreensão desses textos. Por isso, defende que um trabalho com a pedagogia dos multiletramentos deve ser considerado desde os anos iniciais da alfabetização.

Rodrigues (2017) faz críticas ao texto preliminar da terceira versão da BNCC de LP. Produz, até mesmo, observações relativas a questões redacionais. No início do seu parecer, questiona o trabalho com a literatura, tendo em vista que, segundo ele, a BNCC não dá a devida relevância à escolarização da literatura e considera que há equívocos conceituais, falhas e omissões na proposta preliminar da Base. Argumenta que a literatura ocupa lugar secundário no documento, reduzida/relegada à “educação literária”, quando deveria ser o componente integrador das disciplinas, das competências pessoais e sociais, cognitivas e das competências comunicativas (Rodrigues, 2017 p. 22).

Sendo assim, afirma que:

Relegada que está, como ‘Educação Literária’, a um aspecto das Linguagens, perdida entremeio o adestramento de gêneros textuais, sufocada pela normatização da gramática ou pelo abandono em fruição subjetiva, quando não no ‘castigo’ de afastar o aluno da aula em que incomoda, inquieto e desinteressado, para passar horas na biblioteca mal iluminada e criadora de ácaros, a Literatura é tratada como apêndice, quando

deveria, [...] ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências (RODRIGUES, 2017, p. 22, grifo nosso).

O parecerista considera o currículo a ser desenvolvido nas escolas brasileiras basilar para que se atinja um padrão mínimo, nacional, na educação brasileira. Porém, assevera que “mesmo as propostas pretéritas, as antigas ou a atual, as mais elaboradas, embora insuficientes, ou a proposta em análise, não resolvem o quadro negativo da educação brasileira” (RODRIGUES, 2017, p. 22). Discorre que “[...] o estudo da Língua Portuguesa [...] deve dar lugar de destaque ao contínuo entre oralidade e escrita e considerar o uso adequado da língua, na diversidade das situações comunicativas, [...] ao que se denomina multimodalidade de linguagens” (RODRIGUES, 2017, p. 11).

No texto desse pesquisador, não há menção aos termos novos e multiletramentos; contudo, faz alusão a eles, 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).

Dessa forma, debate que, para o documento da Base, é imprescindível a escola dialogar com o universo midiático e digital a fim de enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. Segundo ele, o documento assegura robustecer “o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa” (RODRIGUES, 2017, p. 19). Discorda, ainda, da centralidade que o documento atribui ao texto e aos gêneros textuais/discursivos. Por isso, afirma que “a fundamentação e a organização conceitual da educação em Linguagens precisa de outra centralidade” (RODRIGUES, 2017, p. 11). Para esse parecerista, o desenvolvimento de habilidades a partir dos gêneros textuais não oferece condições para a formação geral, para a formação humanística, muito menos para as novas exigências sociais e do mercado. Pelo contrário, tem a finalidade de treinar, adestrar os alunos. E acrescenta: “[...] não há como considerar que treinar tais habilidades, desenvolver competências tão restritas e mesmo mecânicas, propiciará desenvolvimento da criatividade, do discernimento crítico” (RODRIGUES, 2017, p. 13). Nesse sentido, argumenta que:

Desenvolver habilidade a partir dos gêneros textuais é produzir treinamento, adestramento, não é propiciar formação geral, não é propiciar formação humanística, não é propiciar formação para os novos tempos e novas exigências sociais e do trabalho (RODRIGUES, 2017, p. 12/24).

Sob tal prospecção, discute que o cerne da proposta da BNCC, tal como foi organicamente estruturada e organizada, não será atingido, assim como proposições anteriores, que pouco fizeram para promoverem ensino de qualidade aos brasileiros.

Para o autor, as intenções mais gerais da Base não serão alcançadas com uma proposta tão tímida, tão centrada nos gêneros textuais, tão moldada na oralidade e na comunicação cotidiana. Por esse motivo, defende certa gradação no trabalho escolar para alcançar os resultados almejados, pontuando que, “se desenvolvo habilidades de menor exigência, posso não chegar às habilidades mais exigentes; se desenvolvo as mais exigentes, claro está, as demais serão facilmente desenvolvidas” (RODRIGUES, 2017, p. 13). Nessa lógica, configura-nos que, também, esse pesquisador itera/suplementa a Taxonomia de Bloom, na medida em que propõe uma organização progressiva e linear das habilidades, das mais complexas para as mais simples. Além disso, não desconsidera que o desenvolvimento da criatividade, do discernimento crítico esteja sobredeterminado pelo treinamento de tais habilidades, pelo desenvolvimento de competências tão restritas e mecânicas. Afirma, também, que a forma escolhida para a elaboração da BNCC, até aquele momento, era insatisfatória para a garantia dos direitos de aprendizagem e de participação para o exercício da cidadania. Critica, igualmente, a forma de consulta popular adotada para a pseudoparticipação da sociedade na elaboração do documento. Salienta que, embora se tenha um número de reuniões realizadas, diversidade de espaços onde aconteceram os encontros, número significativo de participantes em plenária e no total geral, os números são irrisórios diante da dimensão continental do Brasil. E acrescenta que a pretensão de participação dos docentes que estavam em sala de aula no debate e por longo tempo, nas condições vigentes, foi um desejo irrealizável.

Questiona, da mesma forma, que

[...] não há na BNCC nenhuma palavra sobre currículos por projetos, currículos por grandes áreas, currículos moldados em laboratórios, currículos que transformem o tempo e o espaço da escola como um todo orgânico e não como uma sucessão de salas de aula enclausuradas (RODRIGUES, 2017, p. 10/24).

Enfim, sua proposta de reformulação da BNCC parte da ideia de falta, de ausência da centralidade da literatura na Área de Linguagem e no componente curricular LP, assim como

dos demais aspectos supracitados. Pondera que a literatura deve ser vista como disciplina integradora das competências pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas, das disciplinas e das habilidades, uma vez que, para ele, “a Literatura é tratada como apêndice, quando deveria [...] ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências” (Rodrigues, 2017, p. 22). Nesse sentido, compreendemos que o parecerista almeja que a literatura seja contemplada no documento da BNCC na perspectiva de eixo articulador a fim de que possa contribuir para a promoção da aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2017), o documento padece de problemas pontuais; a Área de Linguagem, entretanto, enfrenta problemas mais gritantes.

Em sua abordagem, de forma semelhante aos demais pareceristas, Rodrigues (2017) considera que há equívocos conceituais, falhas e omissões na proposta preliminar da Base e acena para o esvaziamento no tratamento da educação literária. De acordo com ele, essa falta/ausência é prejudicial a uma leitura de construção de conhecimento concernente à produção escolar. No entanto, considera o currículo, a ser desenvolvido nas escolas brasileiras, basilar para que se atinja um padrão mínimo nacional na educação. Por meio dos argumentos críticos-reparadores e de alinhamento com a defesa de currículos nacionais, ponderamos que, do mesmo modo, esse parecerista opera com o pressuposto de que uma base Nacional pode ser algo necessário, útil e desejável, ainda que criticável.

Diferentemente dos demais pareceristas, Sousa (2017) não foca sua análise da 3ª versão da BNCC em pontos específicos do componente curricular LP. Trata de aspectos que sinalizam para a adequação da estrutura, da linguagem, da forma e do conteúdo, o que ela denomina “princípios de qualidade” na elaboração do documento, como “clareza, coerência, rigor e progressão” (Sousa, 2017, p. 6). Tais recomendações de ajustes ao texto visam ao usuário final do documento, que, para ela, são professores, coordenadores pedagógicos, profissionais envolvidos no planejamento pedagógico e os docentes formadores de professores.

A parecerista finaliza seu parecer com a seguinte observação:

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).

A sugestão de correção, pela parecerista, com a intenção de reduzir erros ou eliminar discrepâncias na BNCC de LP, seja ela de maior clareza, seja de emendas, aponta para a defesa por maior prescrição e mais homogeneidade possível para esse componente curricular. Sousa (2017) sustenta tais proposições, argumentando que não se pode prescindir de tais ajustes, pois o uso eficiente da Base na área de LP por profissionais das equipes gestoras e por docentes dependerá da capacidade comunicativa e organizativa desse documento. São argumentos que expressam intenções de ratificação, de consolidação da obrigatoriedade e da necessidade de currículos nacionais normativos.

Tanto Oliveira (2017) como Weisz (2017) fazem uma análise da proposta de LP na BNCC com foco na alfabetização e não abordam os conceitos de letramento e multiletramentos nem fazem referência à cultura digital ou às TDIC. Oliveira (2017) considera inadequada e desnecessária a divisão do currículo de LP em cinco eixos, a saber: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária, bem como a divisão tradicional entre leitura, escrita e oralidade. No tocante à alfabetização, adverte que há erros conceituais graves, ausência de conceitos, dicotomias entre os eixos leitura e escrita, articulações equivocadas entre alfabetização e conhecimentos gramaticais e problemas de abordagem.

Expõe, também, que a Base não considerou especialistas nacionais em currículo para a LP, mais especificamente, em alfabetização, tampouco a comunidade científica internacional. Sugere a consulta ao currículo de Portugal que, segundo ele, é “primoroso em geral na área de linguagem, mas especialmente completo na área de alfabetização” (OLIVEIRA, 2017, p. 7). Sendo assim, questiona a legitimidade da BNCC, enunciando o seguinte questionamento: “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).

Ao finalizar o seu parecer, retrata o despropósito no programa de LP na BNCC, especialmente na área de alfabetização, e faz a seguinte recomendação:

No Brasil há propostas muito mais bem articuladas e empiricamente validadas, baseadas em currículos explícitos. [...] É incompreensível e imperdoável que o MEC (a) não tenha consultado essas pessoas (b) não leve em conta as evidências científicas sobre o tema (OLIVEIRA, 2017, p. 7).

Já Weisz (2017) marca a centralidade da sua discussão na psicogênese da leitura e da escrita. Discorre, ainda, sobre o uso da expressão ensino/aprendizagem no documento da BNCC como se fosse um processo único, assim como era concebido pelo behaviorismo.

Na questão 2 do seu parecer, denominada “Escrita, reescrita, retextualização e cópia”, discute os conceitos de cópia e de escrita, afirmando que a “reescrita é a produção de mais uma versão, e não a reprodução idêntica” (WEISZ, 2017, p. 3). Posteriormente, tece comentários sobre o eixo da leitura e ressalta a relevância dessa prática no desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, dentre elas: ampliação da visão de mundo, do repertório cultural, textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, estimulação da criatividade e da imaginação, desenvolvimento da capacidade de entender a relação entre fala e escrita e a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita. Integram o seu parecer artigos a respeito do sistema de escrita, didática de leitura e escrita (construtivismo) e alfabetização, produzidos pela própria parecerista e inseridos como anexos.

Com tal propósito, tanto Weisz (2017) quanto Oliveira (2017) fazem um debate sobre alfabetização, reportando aos deslizamentos conceituais e teóricos na BNCC de LP. De forma semelhante, referem-se aos estudos já desenvolvidos pela comunidade científica, que foram menosprezados na elaboração da proposta da Base. Essa vertente construtivista, de perspectiva psicológica, está alicerçada na Psicologia Genética de Jean Piaget e nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. É uma abordagem do desenvolvimento cognitivo humano que lida, principalmente, com o processo de construção das estruturas necessárias para adquirir e utilizar o conhecimento, que, segundo Piaget, se dá durante a infância e adolescência. Tal perspectiva parte do pressuposto de que todo conhecimento possui uma origem, e foi introduzida no Brasil por volta dos anos 1980 (PICOLLI; CAMINI, 2013). Com isso, podemos, provisoriamente, reiterar um cenário em que o povo da LP, constituído na/pela política, produz argumentos a partir do que se tem sedimentado ao longo da história como pensamento para o ensino e para a aprendizagem na disciplina LP.

Nessa perspectiva, consideramos os sentidos produzidos pelo povo da LP como disputas e tensões quanto ao texto da BNCC, por meio de argumentos críticos de cunho reparadores ou de alinhamentos com a defesa de currículos nacionais. Assim como sinaliza Costa (2020) acerca dos pareceres do componente curricular Geografia, também, os pareceres para o componente LP trazem perspectivas de que a lógica de currículos nacionais (BNCC) é algo basilar, útil e desejável, ainda que haja críticas. São posições que assumem formas corretivas, reparadoras, substitutivas, a fim de que o documento seja enquadrado num suposto padrão almejado. Nesse sentido, é igualmente mantido o que se critica, ou seja, a proposição é a substituição de uma base por outra de caráter ainda mais orientador e prescritivo para todas as escolas do Brasil.

Nessa esteira, sobressaem as articulações discursivas pela qualidade da educação e a cadeia de equivalência que se constitui em torno dos significantes novos e multiletramentos, na tentativa de sedimentar e ter controle sobre o conhecimento escolarizado. Conforme vimos até aqui, as propostas curriculares incorporam novas articulações, novos sentidos, com a exclusão de outros, nas cadeias discursivas, em um esforço para fecharem a significação, assim como para assegurar essa faceta funcionalista da educação escolar. Há, assim, uma suplementação/iteração no campo curricular no qual o conhecimento é reiterado por seu caráter necessário e válido.

Entendemos que esses deslocamentos discursivos têm sido recorrentes na história das políticas públicas de educação no Brasil. Constituem formas de centralidade e controle do Estado na busca por uniformização do currículo e pela definição de um conteúdo mínimo a ser ensinado e aprendido nas escolas da EB. Mesmo que haja esse esforço de regular o que deve ser ensinado e aprendido, e ainda que a proposta curricular seja elaborada por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso contingente, precário e provisório em torno de um nome, luta, bandeira. Por conseguinte, há sempre possibilidades do diferir, da tradução/suplementação.

Salientamos que Lopes e Oliveira (2015) discutem que a uniformização curricular pretendida na política da BNCC está embasada na ideia de que o conhecimento/saber é algo que pode ser adquirido ou transmitido igualmente a todos. Essa concepção desconsidera que o conhecimento é uma produção constante, precária, provisória e contingente e que “sujeitos diferentes, em contextos diferentes, (re)interpretam, (re)significam os conhecimentos/saberes de formas diferentes, em função de existências diferentes” (LOPES; OLIVEIRA, 2015, p. 3). Lopes (2015, p. 456), ainda, afirma que “uma proposta curricular não pode ser considerada nacional ou comum, no sentido de saturar todo e qualquer sentido e significação, a ponto de ser transparente em relação aos sentidos que transmite”. Se assim o for, segundo ela, a política de currículo passa a ser uma estratégia deliberada para um fim prefixado.

Sendo assim, torna-se complicado para uma Base, que normatiza o conjunto de aprendizagens essenciais para todo o Brasil, alcançar as práticas letradas locais de todo o país. Mesmo que houvesse flexibilização curricular, seria difícil atender as demandas de cada escola, de cada contexto, já que o conhecimento não é um objeto a ser transmitido igualmente a todos (LOPES; OLIVEIRA, 2015). No entanto, discursos defendidos pelos pareceristas supõem ser possível uma proposta como a da BNCC, com alguns ajustes ou sendo substituída por outras lógicas, dominar um contexto como o da escola e controlar conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Esse despropósito desconsidera que a norma para o currículo não é o consenso, mas

o conflito, a instabilidade, o desacordo, uma vez que o processo é de construção seguida da desconstrução seguida pela construção (LOPES; MACEDO, 2011a). Apontamos, dessa forma, para o investimento de se conceber o currículo (pensado, discutido e organizado) no espaço-tempo local em um processo de construção-desconstrução-construção, pois currículo é atribuição de sentido em uma perspectiva de ressignificação em diferentes contextos e em consonância com tantas outras produções socialmente instituídas, como argumenta Lopes (2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sentido deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio e tornar-se naquilo que a diferir de si é: o sentido (DERRIDA, 1995, p. 24).

Iniciamos a pesquisa justificando, de modo particular, que os discursos em torno dos novos e multiletramentos, após a homologação da BNCC do EF, Anos Finais, em 2017, instigaram-nos a realizar essa investigação. Se antes a disciplina de LP já dispunha de certo *status* na educação brasileira, após a homologação da Base, parece ter-se intensificado. Por isso, ao longo da dissertação, abordamos diferentes documentos – artigos, pareceres, BNCC – , cujo foco foi buscar compreender como os principais discursos vinculados à BNCC se fortalecem e se articulam na construção da concepção de currículo para a LP. Para tanto, problematizamos como os novos e multiletramentos são apresentados e construídos discursivamente na BNCC. Desenvolvemos, ainda, na primeira seção, a contextualização das articulações políticas que culminaram com a reiteração da necessidade da elaboração de uma base nacional comum. Discutimos que, com a publicação da BNCC, os nomes novos e multiletramentos ganham força no currículo de LP e nas disputas políticas do povo disciplinar.

Para tanto, sem a pretensão de saturar possibilidades interpretativas, empreendemos uma leitura contextual dos documentos, pesquisas, pareceres, a partir da TD de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, dos estudos desenvolvidos no campo do currículo por Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, Hugo Heleno Camilo Costa, Daniel de Mendonça, dentre outros. Delineamos uma discussão das políticas de currículo numa perspectiva de descentramento das estruturas. Chamamos a atenção para o fato de que todo discurso político é formado por práticas articulatórias que resultam em cadeias de equivalência, sempre traduzido para além das consciências. Sinalizamos, do mesmo modo, que hegemonias totais e plenas não são possíveis, dadas a contingência e a precariedade de todo campo discursivo.

Nas duas seções seguintes, investimos no escopo teórico-metodológico no qual nos ancoramos para dar sentido e condições a nossa abordagem empírica. Desse modo, discutimos as principais noções da TD, como formação discursiva, articulação, cadeia de equivalência, hegemonia, antagonismo, e a ideia de tradução de Jacques Derrida. Os operadores teórico-metodológicos hegemonia, antagonismo e tradução nos possibilitaram problematizar as

concepções fixas de currículo, a centralidade dos novos e multiletramentos para o componente curricular LP, as disputas e as tensões políticas na tentativa de universalidade da BNCC.

O termo antagonismo está vinculado a todo processo hegemônico por se estabelecer nas cadeias de equivalência. Para Laclau, ocorre hegemonia a partir do momento em que um nome, um conteúdo particular, em determinado contexto, consegue, a partir das práticas articulatórias diferenciais e da cadeia de equivalência se universalizar, ou seja, consegue fixar sentidos não absolutos. Como vimos, a formação hegemônica é um processo incessante pelas características provisória, precária e contingente que carrega. Ressaltamos, com os pressupostos teóricos abordados, que as articulações que culminaram em determinada fixação de sentidos na política para o componente curricular LP se deram por processos de articulação, disputas, tensões, mas também por processos de tradução/iteração/suplementação, não sendo possível jamais o acesso à plenitude do significado. Todavia, consentida, via iteração, a possibilidade de produzir sentidos num movimento de suplementação/tradução. Destacamos, ainda, que, para a TD, o antagonismo é a condição de possibilidade da própria constituição discursiva e que o campo discursivo é aberto, mas sempre há investidas de estancamento. Tais tentativas são estabelecidas por intermédio de um exterior constitutivo que institui o antagonismo.

Outro aspecto significativo, ao longo das investigações, foram as reverberações que o manifesto do GNL teve no campo educacional entre os pesquisadores e na política curricular brasileira, tendo em vista a centralidade que a expressão novos e multiletramentos ganhou no documento da BNCC e nas discussões do povo disciplinar de LP.

Nossa abordagem discutiu, também, que os novos e multiletramentos na BNCC são apresentados como ferramentas para a aquisição de diversas práticas de linguagem, práticas essas que, conforme o próprio documento (BRASIL, 2017), são resultados de transformações ocorridas nos últimos tempos, desencadeadas pelo avanço das TDIC e pelo surgimento de textos, cada vez mais, multimodais e multissemióticos.

Dessa forma, a dissertação teve como objetivo geral compreender a hegemonização do discurso de novos e multiletramentos na BNCC para o ensino de LP nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que foi realizado tendo como referência os objetivos específicos. Desse modo, interpretamos como os novos e multiletramentos disputam a hegemonia de sentidos para o ensino de LP na política curricular para o EF – Anos Finais. A abordagem foi desenvolvida em pareceres de especialistas acerca da terceira versão da BNCC – LP do EF e em artigos sobre o componente curricular LP após a homologação da Base. Os pareceres indicaram para demandas curriculares diversas e apresentaram críticas reparadoras,

substitutivas ou de alinhamentos com a defesa de currículos nacionais para que o documento seja enquadrado num suposto padrão pretendido. Nessa lógica, discutimos que é igualmente mantido o que se critica, isto é, a proposta é a substituição de uma base por outra ainda mais prescritiva para todas as escolas do Brasil. Há uma sustentação de inclusão no currículo de LP dos novos e multiletramentos centralizados nas novas linguagens, sejam elas da hipermídia, sejam da multiplicidade de textos que circulam socialmente, cada vez mais, multimodais e multissemióticos. No tocante aos artigos, as compreensões mobilizadas apontaram para uma defesa de orientações sobre letramentos, multiletramentos e cultura digital preconizados na BNCC. Tais aspectos foram apresentados como possibilidades teórico-metodológicas para o ensino e a aprendizagem de leitura, da escrita e da produção de texto, numa perspectiva da racionalidade técnica instrumental.

Por reiteradas vezes, as tecnologias foram apontadas como ferramentas potentes nas práticas de linguagem e no planejamento de novas experiências pedagógicas. Nesse sentido, os documentos deixaram claras a relevância e a centralização conferidas às tecnologias. Já a Literatura foi apontada nos pareceres como “educação literária” (RODRIGUES, 2017), o que significou um apagamento atribuído ao ensino literário no contexto discursivo da Base. Destacamos que, desse recorte empírico, apenas um artigo questiona a normatização e prescrição de políticas curriculares nacionais, já que o currículo é compreendido como processo de ressignificação, de atribuição de sentido em um dado contexto.

Ainda que os argumentos circunscritos nos pareceres e nos artigos expressem enfoques crítico-reparadores e alinhados com a defesa de currículos nacionais, consideramos que não se pode dispensar as produções de sentido articuladas pelo povo disciplinar de LP, nem a elas renunciar. São essas disputas, tensões, significações mobilizadas no campo da discursividade que vão dar sustentação às iterações/traduições ininterruptas nas políticas curriculares.

Estabelecemos, ainda, uma discussão, por meio da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, das abordagens de currículo para a LP, trazendo como cenário a modernidade e a pós-modernidade. Debatemos que as propostas curriculares foram concebidas em atendimento aos princípios da modernidade, na medida em que havia a crença de que os conteúdos básicos do currículo poderiam balizar o projeto de sociedade moderna. Ponderamos que, a partir dessa ideia, os saberes/conhecimentos eram trabalhados com a finalidade de formar cidadãos livres, emancipados, conscientes dos seus direitos e deveres, supostamente, dotados de capacidades para impulsionarem um projeto de transformação social. Por esse motivo, discutimos que a história do currículo é marcada pela ideia de que possam existir regras curriculares absolutas, definidas cientificamente ou por qualquer outra natureza para suprir o que falta à escola.

Defendemos que tais registros teóricos corroboraram a existência de uma base nacional comum. Discutimos, da mesma forma, que a BNCC carrega sentidos hibridizados da racionalidade técnica tyleriana, na medida em que habilidades e competências são equacionadas a avaliações periódicas, numa tentativa, ainda maior, de controlar o que se ensina e o que se aprende no contexto escolar. Enfatizamos, também, que tentativas de universalização curricular são um projeto falido, visto que não há garantias de fechamento de qualquer discurso, que escapa e sempre está exposto ao processo de proliferação de sentidos, via iteração/suplementação/tradução.

Dessa forma, a pretensão estabelecida pela BNCC de fixação de sentidos dos novos e multiletramentos como hegemônicos para o componente curricular LP será sempre uma lógica de articulação e contingência incessante. O sentido último sempre deslizará, escapará, uma vez que não existem essência, fundamentos últimos, em uma formação hegemônica aptos a conter os deslocamentos que são condições para produção de novos processos hegemônicos. Assim, a política curricular se constitui em um texto contínuo pela indecidibilidade de uma estrutura que impossibilita o acabamento das articulações, do fim da política. Essa operação contínua de articulação com vista à hegemonização de um dado horizonte particular fará com que ele mesmo (horizonte) seja sempre matizado, fugaz, nunca alcançado. A partir do registro pós-estrutural, a não fixação de sentidos é condição para entendermos uma formação hegemônica na medida em que processos hegemônicos podem fracassar pelo deslocamento de sentidos por meio dos antagonismos.

Pela abordagem que empreendemos, a hegemonização dos novos e multiletramentos na BNCC tenta se estabelecer pela articulação de referenciais ligados às TDIC, mídias digitais, culturas digitais, bem como ao protagonismo juvenil, às culturas juvenis e à multiplicidade de textos que circulam socialmente. Tal construção provisória se antagoniza com uma suposta educação que não é de qualidade, com uma acusação de que os docentes não estão atualizados ou empenhados em desenvolver o que é suposto como ideal e desejável no cotidiano das escolas, que não levam em consideração a contemporaneidade cultural vivida pelos estudantes e menosprezam as tecnologias digitais. Nesse sentido, o foco nos novos e multiletramentos para o ensino e a aprendizagem na disciplina de LP representa a contemporaneidade, a atualização e o avanço tecnológico, cultural e linguístico imbricados a mudanças profissionais, pessoais, sociais e do mundo do trabalho.

Apontamos para questionamentos sobre a fixação de sentidos na política curricular, notadamente no que concerne às tentativas de formar uma determinada identidade, seja no aluno, seja no docente, uma vez que os sentidos são produzidos por meio do jogo de

linguagem, de diferenças e de uma falta que será sempre suplementada. Por essa razão, nossas produções pertinentes às políticas educacionais e às propostas curriculares apontam para a abertura, a transgressão, a multiplicação de sentidos e, conseqüentemente, para a diferença. Compreendemos que a escola e os docentes, em contextos diferentes, ressignificam, produzem currículos de formas distintas, independentemente de documentos normativos e prescritivos.

Por isso, reiteramos que textos como os da BNCC são tentativas de representação da política que sempre buscam fechar dada significação, fixar determinadas identidades e produzir determinados consensos. Tais políticas, ao invés de promoverem o debate sobre diferentes opções curriculares postas em jogo, suas finalidades e os sentidos que produzem, continuam operando com a ideia de conhecimento universal para todos, de distribuição igualitária de saberes garantidores da qualidade (LOPES, 2014).

Sendo assim, nos inscrevemos na luta da política curricular por defender que currículo não é traduzido por um sentido universal tampouco está restrito a documentos como a BNCC. Não obstante, currículo também é isso, por fazer parte da negociação de sentido, mas é, sobretudo, o dissenso, o conflito, a instabilidade, o desacordo; é, em síntese, um processo de construção-desconstrução-construção. Currículo é a abertura para o pensar e o agir em contextos de práticas educativas diversas. Tais práticas são vivenciadas por sujeitos cindidos, plurais, imprevisíveis e precipitados a responder a um outro singular, também, imprevisível e surpreendente que nos interpela pela alteridade radical. Por isso, estar nessa luta é entender que ela mesma é uma representação provisória, precária, limitada suscetível, ao diferir e de ser traduzida contingencialmente.

Ainda destacamos que a centralidade da noção de articulação na política e a forma como operamos com ela, nessa pesquisa, a fim de pensar o povo disciplinar nos instigaram para a possibilidade de tramar, numa futura pesquisa, com a ideia de povo com o intuito de pensar outra perspectiva de política não pela via do sujeito, mas da subjetivação política e da articulação que são muito mais complexas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. C. Projetos de Multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no contexto básico. **Revista Gatilho**, v. 19, n. 02, p. 74-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/1808-9461.2020.v19.27661>.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Texto compilado disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000. 394p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2 de 30 de janeiro de 2012**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/9>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 23 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF: nº 244, p.146. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: SEB/MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto Referência:** Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2019b.

BURITY, J. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, v.11, n.22, p. 7-29, maio/ago., 2010.

CHAVES, P. M. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção de consenso. **EDUR: Educação em Revista**, v. 37, e228059, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698228059>.

CHERRYHOLMES, Cleo. Power and Criticism: poststructural Investigations in enducation. New York: Teachers College Press, 1988. p. 148 *apud* LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo.** São Paulo: Cortez, 2011a..

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

COSTA, H. H. C. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade.** 2018. 223f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, H. H. C. “Seríamos a política que criticamos?”: a interlocução do povo da Geografia na produção da BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 19, p. 125-152, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i19.913>.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. *In:* TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Currículo, políticas e ação docente.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

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

COSTA, H. H. C.; CUNHA, É. V. R. 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.

CUNHA, É. V. R. da; COSTA, H. H. C.; PEREIRA, T. V. Textualidade, currículo e investigação. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 185-193, ago. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822016000200185&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2023. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19711>.

CUNHA, É. V. R. da; COSTA, H. H. C.; BORGES, V. Desconstrução, alteridade e tradução: percursos investigativos nas políticas de currículo. *In*: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (org.). **Pensando a política com Derrida** – responsabilidade, tradução, porvir. Cortez Editora, São Paulo, 2018.

CUNHA, É. V. R. da. Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional. *In*: LOPES, R. de A.; RIBEIRO, W. de G. (org.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. Curitiba: CRV, 2021.

DERRIDA, J. **Escritura e diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1995.

DERRIDA, J. 1930-2004. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, J. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DUARTE, J. R. C.; CAMPELO, M. de O.; OLIVEIRA, M. L. R. de. A pedagogia dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular: alguns fundamentos teóricos e práticas pedagógicas. **LUMEN**, v. 29, n. 2, p. 55-72, 2020.

FARIAS, F. R. Apontamentos sobre o conceito de multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos no ensino da Língua Portuguesa: uma perspectiva crítica. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v10.n1.a5070>.

FERRAZ, A. P. DO C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 7 dez. 2023.

FREITAS, F. C. de. A política como antagonismo: a irredutibilidade do conflito político. **Caderno CRH**, [s. l.], v. 34, p. 1-24, 2021. DOI: 10.9771/ccrh.v34i0.34868. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/34868>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FURMAN, E. C. N.; PETERMANN, R. Uma leitura da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Fundamental à luz dos Estudos do Letramento. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 4, n. 2, p. 1-26, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21575/25254774rmsh2019vol4n2993>.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemm Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 06 abr. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWwYgJFF9xsZprC/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, [s.l.], v. 42, p. 700-715, dez. 2012. disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000300003&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 12 jan. 2024.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 39, p. 7-23, 2013. DOI: 10.34626/esc.vi39.311. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311>. Acesso em: 26 nov. 2023

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, maio/ago., p. 445-466, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LOPES, A. C. 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, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10 maio 2023.

LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. **Discursos nas políticas de currículo**. Apoio Edital Editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

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

LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. 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.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. Como diferentes teorias de currículo leem a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular? **Revista Coletiva**, n. 16, maio/jun./jul./ago. 2015. Disponível em: <http://coletiva.labor.unicamp.br/index.php/artigo/como-diferentes-teorias-de-curriculo-leem-a-proposta-de-uma-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27181, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.27181. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27181>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MACEDO, E. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. *In*: **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555, out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1536. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 maio 2023.

MACEDO, E. 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, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/vDGdwyYrj9qbkcgk39vxcyF/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MACEDO, E. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 26 maio 2023.

MENDONÇA, D. de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], n. 20, jun. 2003. ISSN 1678-9873. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3637>. Acesso em: 02 ago. 2023.

MENDONÇA, D. De. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 1, p. 153–169, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533>. Acesso em: 4 dez. 2023.

MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. *In*: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 27-45.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010

NÓBREGA, E. P. B. L.; GOMES, R. Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa. **Macapá**, v. 8, n. 2, p. 147-169, 2018. DOI: [10.18468/letras.2018v8n2.p147-169](https://doi.org/10.18468/letras.2018v8n2.p147-169).

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEl, Pelotas, v. 38, p. 19-41, jan./abr., 2011.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2023.

OLIVEIRA, J. V. dos S.; SILVA, S. B. B. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 3, n. 59, p. 2162-2182, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318137997811520200921>.

OTTONI, P. R. A responsabilidade de traduzir o in-traduzível: Jacques Derrida e o desejo de [la] tradução. **DELTA**, v. 19, n. esp., p. 163-174, 2003.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, p. 283-303, maio/ago., 2004.

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, 2014. p. 151-61.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PEREIRA, L. G. Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 6, n. 1, p. 100-110, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17648/2596-058X-recite-v6n1-7>.

PIETRI, É. 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: 03 maio 2023.

REGNER, A. P.; REGINATTO, A.; BARROS, G. B.; FIALHO, V. R. Ensino de Língua Portuguesa e tecnologias: aproximações à BNCC. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 44, e61745, 2022, p. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangecult.v44i2.61745>.

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

ROJO, R. H. R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 7-11.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-32.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane H. Novos Multiletramentos e protótipos de ensino: por um *web*-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ROSA, T. S. D. O pensamento de Ralph Tyler e seus desdobramentos nas teorias curriculares instrumentais/técnicas: estabelecendo relações com a avaliação e criando sentidos para o desempenho no currículo. In: **X Seminário Internacional as redes educativas e as tecnologias: liberdade acadêmica, produção e circulação dos conhecimentos**, 2019, Rio de Janeiro. Liberdade acadêmica e conhecimentos nos Currículos, 2019.

SANTOS, G. Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, v. 46, e23803, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i0.23803>

SAKS, F. do C. **Busca Booleana: teoria e prática**. Monografia de Conclusão de Curso (Curso de Gestão da Informação), Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/48319/FLAVIA-DO-CANTO-SAKS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SISCAR, M. Jaques Derrida, o intraduzível. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 44, n. 1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4279>. Acesso em: 28 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SOARES, D. M. de C.; ROSA, A. A. C. A Base Nacional Comum Curricular: considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa e os multiletramentos. **Revista do SELL**, v. 7, n. 2, p. 1-22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18554/rs.v7i2.3591>.

VERGNA, M. A. Concepções de letramentos para o ensino da Língua Portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 1, e24366, p. 3-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24366>.

PARECERES

BARBOSA, J. P. **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, M. **Relatório** – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, J. B. A. 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, E. de O. **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, R. R. **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, I. C. P. **Apontamentos acerca da BNCC – Língua Portuguesa (EF)**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUSA, I. M. L. B. F. 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, T. **Leitura crítica da área de Língua Portuguesa e Alfabetização**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 20 jan. 2022.