

LÍNGUA PORTUGUESA E MULTILETRAMENTOS, PERSPECTIVAS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR-EM

*PORTUGUESE LANGUAGE AND MULTILETRAMENTO, PERSPECTIVES
OF THE COMMON NATIONAL BASE CURRICULAR-EM*

Shirley Sousa Silva¹

RESUMO: Este trabalho discorre a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio à luz dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000; ROJO, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015; ROJO e MOURA, 2019). Analisa as características dos multiletramentos em sua articulação com as habilidades requeridas na BNCC (BRASIL, 2017), para a área de Língua Portuguesa, voltada ao ensino médio. A razão disso é que pesquisas têm apontado que há um hiato existente entre o que dizem os ordenamentos legais e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (ROJO, 2013). A causa disso é que as determinações desses documentos coocorrem com o desconhecimento, por parte do educador, das teorias de linguagem que os embasam (KLEIMAN, 2007, 2008), em grande parte, por não integrarem os programas dos cursos de Pedagogia e de Letras que os formam (SOARES, 1997). Acontece que esses documentos, apoiados em teorias que os professores ignoram, são orientadores de livros didáticos e outros instrumentos pertencentes à esfera da educação (cf. KLEIMAN, 2008). Isso contribui para que a imutabilidade de sentidos e significados se estabeleça, fazendo com que não haja mudanças nos modos de pensar e agir docente, configurando-se como mais um aporte para que as transformações nas escolas, não aconteçam (MAGALHÃES, 2011). Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada Crítica e trata-se de um estudo documental (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Teoricamente, tem base nos estudos sobre Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000, ROJO, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015; ROJO e MOURA, 2019). Os dados são analisados de acordo com a noção bakhtiniana de gênero do discurso, atrelada à concepção de esfera da atividade (BAKHTIN [1952-1953] 2016; BAKHTIN/VOLOSHINOV [1929]2009). A análise das habilidades selecionadas da BNCC evidenciou a supressão de etapas enunciativas devido ao uso de tropos lexicais por expansão semântica (FIORIN, 2016), dentre outros.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino Médio; Multiletramentos.

RESUMEN: Este documento discute la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) para la escuela secundaria a la luz de la multialfabetización (NEW LONDON GROUP, 1996/2000; ROJO, 2013, ROJO y BARBOSA, 2015, ROJO y MOURA, 2019). Analiza las características de la multialfabetización en su articulación con las habilidades requeridas en la BNCC (BRASIL, 2017), en el área de lengua portuguesa. La razón de esto es que investigaciones han señalado que existe una brecha entre lo que dicen los sistemas legales y la enseñanza y el aprendizaje del idioma portugués (ROJO, 2013). La razón de esto es que las determinaciones de estos documentos coinciden con la falta de conocimiento, por parte del educador, de las teorías del lenguaje que los respaldan (KLEIMAN, 2007, 2008), en gran parte porque no integran los programas de los cursos de Pedagogía y Letras que los forman (SOARES, 1997). Resulta que estos documentos, respaldados por teorías que los maestros ignoran, son una guía para materiales didáticos y otros instrumentos que pertenecen a la esfera de la educación (cf. KLEIMAN, 2008). Esto contribuye a la inmutabilidad de los sentidos y los significados se establezcan, asegurándose de que no haya cambios en las formas de pensar y actuar como maestros, configurándose como otra contribución para que los cambios en las escuelas no sucedan (MAGALHÃES, 2011). Este trabajo se ubica en el campo de la Lingüística Aplicada Crítica y es un estudio documental (LANKSHEAR y KNOBEL,

¹ shirleyadrianasilva@hotmail.com

2008). Teóricamente, se basa en estudios sobre multialfabetización (NEW LONDON GROUP, 1996/2000; ROJO, 2013; ROJO y BARBOSA, 2015; ROJO y MOURA, 2019). Los datos se analizan según la noción bakhtiniana del género del discurso, vinculada a la concepción de la esfera de actividad (BAKHTIN [1952-1953] 2016; BAKHTIN / VOLOSHINOV [1929] 2009). El análisis de las habilidades seleccionadas de la BNCC mostró la supresión de etapas enunciativas debido al uso de tropos léxicos por expansión semántica (FIORIN, 2016), entre otros.

Palabras clave: Base Nacional Comum Curricular; Escuela secundaria; Multialfabetización.

Introdução

De acordo com estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), são mais de 1,5 bilhões de estudantes afetados pela paralisação das aulas e fechamento momentâneo de escolas em 191 países e regiões, em razão da pandemia, causada pelo COVID-19. Isso implica uma realidade inédita imposta a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, estão envolvidas com a educação.

Nessa interinidade, ocorreu a virada de aulas presenciais para remotas, evidenciando que, para promover o ensino-aprendizagem de língua portuguesa de forma equânime, requer a construção de estratégias adequadas ao perfil de cada contexto.

Nessa direção, oficialmente, desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular Ensino (BNCC-EM) (BRASIL, 2017), tem-se referenciais que apontam para apropriação de novos conceitos para que seja possível, a alunos e professores, o enfrentamento de fenômenos erigidos discursivamente em tempos de mídias digitais.

Entretanto, segundo estudiosos, o discurso de documentos oficiais não é inteligível a todos (KLEIMAN, 2007; 2008). De acordo com Magalhães (2011, p. 14), os motivos para isso são complexos e contraditórios e estão, sócio-historicamente, situados e apoiados em “questões de poder e em políticas públicas que organizam os modos como as novas diretrizes e propostas chegam às escolas”.

Assim, se por um lado, a BNCC, que é o documento mais contemporâneo em termos de apresentação das propostas para universalização da Educação Básica, no Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2017), trazendo à luz conceitos dos quais professores devem lançar mão a fim de organizar suas propostas de ensino-aprendizagem; por outro, as inovações teórico-conceituais que, hodiernamente, têm sido requeridas, no campo específico das linguagens, introduzidas no documento, só serão exequíveis se forem inteligíveis àqueles a quem o documento se destina.

Dado a isso, este trabalho examina a BNCC à luz dos multiletramentos. Isto porque, publicações como as de Rojo (2013); Rojo e Moura (2012, 2019), Rojo e Barbosa (2015), dentre outros, têm apontado os estudos dos multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996/2000) como

uma das teorizações mais proeminentes, por assestar tanto a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação nos textos multimodais contemporâneos como a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos à criação de significação.

Assim, além desta introdução e considerações finais, este trabalho consistiu, em discutir sucintamente, primeiramente, Multiletramentos; em seguida, a perspectiva bakhtiniana de gêneros de discurso, apresentando, ao final de cada uma dessas seções, as categorias de análise convergentes a esses conceitos. Essas categorias foram aplicadas na seção 3, em que se analisa as características dos multiletramentos em sua articulação com as habilidades requeridas na BNCC (BRASIL, 2017).

1 Multiletramentos em face da diversidade social, cultural e linguística

O conceito de multiletramentos surge, na década de 1990, e torna-se conhecido ao mundo por meio de muitas publicações, como a oferecida pelo *International Journal of Learning* (www.Learning-Journal.com) (COPE e KALANTZIS, 2009). De acordo com esses estudos, hoje, não se trata de a escola preparar o aluno para acumular conhecimentos ou de “treinar” procedimentos práticos (ROJO, 2009, p. 89), mas propor uma “more adequate educational response in the case of minority languages and the context of globalization”² (CAZDEN, 2006B; ISMAIL e CAZDEN, 2005 *apud* COPE e KALANTZIS, 2009, p. 166).

Como são inúmeros os discursos que chegam até nós, são requeridos muitos “recursos e repertórios linguísticos” (MOITA LOPES, 2013, p. 30) para:

[...] possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, [para] [...] potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 11-12).

Nesse sentido, não é mais possível à escola “continuar a usar um referencial teórico e suas ferramentas analíticas que explicavam a linguagem, o português, e seus recursos” (MOITA LOPES, 2013, p. 30), descolados da realidade se, a cada dia, despontam “novos modos de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015, P. 16).

² “[...] resposta educacional mais adequada no caso de línguas minoritárias e no contexto da globalização” (CAZDEN, 2006B; ISMAIL e CAZDEN, 2005 *apud* COPE E KALANTZIS, 2009, p. 166, tradução nossa).

Desse modo, conscientizar-se de que o contexto atual “alterou a face da diversidade social, cultural e linguística nas sociedades pelo mundo todo” (BLOMMAERT e RAMPTON, 2011) - e, por conseguinte, a escola - é “trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos” (MOITA LOPES e ROJO, 2004, p. 46). Isso ocorre em razão de dispormos de “novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, (ROJO, 2013, p. 20, grifos do original), que congregam uma “mobilidade de textos” na “vida contemporânea no espaço, no tempo e nos contextos” (MOITA LOPES 2013, p. 32), reunindo semioses múltiplas “do imediato para o local e para o global” (BLOMMAERT E RAMPTON, 2011), em que os textos circulam.

Metodologicamente, a realidade apresentada torna viável que “estudos situados da linguagem” ocorram, que “valorizem o contexto onde os usos ocorrem, o que em tempos de fluxos e da superdiversidade se torna uma tarefa difícil, mas essencial” (MOITA LOPES, 2013, p. 33). Dado a isso, requer às escolas “ensinar aos alunos novas formas de competência nesses tempos”, implica preparar os alunos para “negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens” (ROJO, 2012), estimular os multiletramentos (KRESS, 2000a, 2000b; NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012).

Isso implica que diferentes modos de dizer sejam incluídos na produção e recepção de significados, dada a finitude das formas monomodais e a saturação da forma verbal escrita. Trata-se de pensar uma concepção de língua que se distancie de “grandes abstrações sobre língua, discurso e sociedade na direção de uma visão de atividade local como parte da vida cotidiana” (PENNYCOOK, 2010, p. 1).

Tendo discutido, brevemente, a questão dos multiletramentos, apresento, a seguir, o quadro com as categorias de análise para identificação desse conceito.

Quadro 1: Categorias de análise para identificação dos multiletramentos

LINGUAGEM	ELEMENTOS ENVOLVIDOS	PROCEDIMENTOS
IMAGEM (estática e em movimento)	<ul style="list-style-type: none"> - Enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste; - Sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix); - performances - Ângulo (frontal, oblíquo, mesmo ângulo, ângulo superior, ângulo inferior) - Modo semiótico do olhar - Postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho etc. - Cor, saturação, brilho, - Movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico etc. 	<p>Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (BRASIL, 2017, p. 499).</p>

VERBAL	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.) - Variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática 	<p>“Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (BRASIL, 2018, p. 500).</p>
SONORA	<ul style="list-style-type: none"> - Volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. - Entonação, trilha sonora, sampleamento etc. - Modulação de voz, entonação, altura e intensidade, respiração etc.) 	<p>“Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de elementos sonoros (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando em conta esses efeitos na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação” (BRASIL, 2017, p. 499)</p>

Fonte: elaborado pela autora.

2 A proposta bakhtiniana de gêneros do discurso

Até que conhecêssemos a publicação de Bakhtin (1952-1953] 2016) sobre gêneros do discurso, a questão geral dos gêneros não havia sido, dantes, devidamente colocada. Até então o que mais se especulava eram os gêneros literários, considerando apenas três categorias: épico, dramático e lírico (PUZZO, 2014). Estes foram estudados dentro dos contornos “da sua especificidade artístico literária”, concernente ao que havia de traços distintivos entre eles. Estudar o gênero como determinado tipo de enunciado, em Bakhtin, é fazê-lo diferente. Implica levar em conta a “questão geral do enunciado e dos seus tipos” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 13).

De acordo com Brait e Pistori (2012), “Os textos de forma geral são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber o conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374). Como toda esfera da atividade humana - a esfera da educação é uma delas - estará sempre associada à aplicação da língua, que é o axioma sobre o qual se funda o conceito de gêneros do discurso. Conforme Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no

todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 11-12).

Para Bakhtin, o cabedal de gêneros do discurso é amplo não só porque são também ilimitados os alcances da heterogênea “atividade humana”; mas, também porque, em cada campo de atividade, gera-se um acervo de gêneros do discurso, que ganha corpo e se aperfeiçoa ao mesmo tempo em que determinado campo igualmente se aprimora e obtém complexidade (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 11-12).

Esse entendimento é de essencial significância no fundamento da discussão daquilo que Bakhtin denominou “gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 15). Os primários, ou simples, “[...] se formam nas condições de comunicação discursiva imediata [...]” e os secundários, ou complexos, [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 15).

Segundo Bakhtin, os gêneros discursivos complexos, no curso da sua constituição, absorvem os secundários, dando-lhes uma nova configuração:

[...] perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 1952-53/2016, p. 15).

Conforme Bakhtin (1952-53/2016), os campos da atividade humana e o uso da linguagem estão, de certa forma, amalgamados. Assim, as especificidades e os modos de usos dos gêneros do discurso, por espelharem as circunstâncias e as finalidades próprias de cada referido campo, serão tão complexos quantos os forem os campos da atividade humana e, nesse processo, os gêneros secundários podem assimilar e alterar os primários em sua composição.

Assim, o objeto de análise desta pesquisa, a BNCC-EM (BRASIL, 2017), integra-se à concepção de gênero discursivo secundário, pois, como diz Bakhtin (1952-53/2016, p. 12), estão incluídos nos gêneros do discurso desde as breves réplicas do diálogo cotidiano aos discursos dos documentos oficiais, “de onde pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que [...] necessitam em seu trabalho de investigação” (BAKHTIN, 1952-53/2016, p. 16).

De acordo com Bakhtin (1952-53/2016), gêneros do discurso são tipos relativamente estável de enunciado, compostos de três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

No que tange ao conteúdo temático, Pistori (2014, p. 158) salienta que “o tema transcende a língua e é depreendido da totalidade do enunciado, constituindo uma unidade orgânica com o que lhe é exterior”. Nesse sentido,

O conteúdo temático, portanto, não pode ser confundido simplesmente com o tema do enunciado, mas deve ser entendido como as possibilidades temáticas de determinado gênero oriundas, estas possibilidades, da relação de determinado gênero com a esfera da atividade humana na qual se insere (sempre em perspectiva sócio-histórica) e à luz da finalidade comunicativa intrínseca a todo enunciado concreto. Portanto, é razoável que se identifique seu “caráter estável composto por regularidades produzidas: pelo campo da comunicação discursiva, pelo todo do enunciado – aí incluída a situação de interação verbal –, pela seleção e profundidade de abordagem dos aspectos do real e pela avaliação social” (VIANNA, 2014, p. 56, grifos do original).

À vista disso, o conteúdo temático assenta-se, tanto no âmbito imediato quanto no âmbito mais amplo, o primeiro é composto pela situação concreta e viva de enunciação; o segundo diz respeito aos vínculos histórico-sociais insurgentes da significação. Entretanto, para que se apreenda apropriadamente o conteúdo temático, é imperativo esquadrihar a multiplicidade de fatores linguísticos, textuais e discursivos que compõem o ato enunciativo. Segundo Sobral (2014, p. 23)

unidade temática MEDVIÉDEV (2012, p. 196-197) não vem das palavras ou frases nem de suas combinações por si só, embora as tenha como um de seus elementos, mas do discurso *como um todo*. A atividade autoral do locutor é um ato sócio-histórico concreto que busca instaurar uma totalidade de sentido maior do que a soma dos componentes que convergem para o texto. Unem-se aqui os elementos linguísticos-textuais e a situação em que o discurso é produzido, as circunstâncias histórico-sociais de tempo e de espaço, nos termos de uma orientação de orientação de produção de sentido configurada na relação específica entre os interlocutores nela envolvidos e destes com o tema, ou seja, o discurso é o resultado dinâmico de uma atividade autoral a que se fazem presentes os aspectos formais e os aspectos não-formais, ou, se se preferir, o conteúdo, o material e a forma, o que envolve o composicional e o arquetônico, o formal e o enunciativo (grifos do original).

Significa dizer que implica mobilizar não só o plano daquilo que é dito, como também significações daquilo que está nas entrelinhas, no interdiscurso (SOBRAL, 2014). Nesse entendimento, diante da ação da memória discursiva, as experiências dos sujeitos sociais emergem e se materializam tanto por meio de vocábulos ou sentenças expressas na superfície textual como por sua ausência, isto é, pelas omissões: “quer no sistema da língua (palavras e orações), quer no interior do enunciado (no corte vertical)” (BAKHTIN, 1952-53/2016, p. 30).

Assim sendo, um determinado tema, por exemplo, vai ganhar corpo e estilo em diferentes gêneros e atividades de linguagem, dependendo necessariamente da esfera de produção, circulação e recepção que o acolhe, dimensiona, transforma e o constrói como sentido e efeito de sentido.

No que tange à forma composicional, esta aparece constituída pela materialidade linguística presente no formato de cada gênero, mas de modo a atender às necessidades expressivas de cada autor. Ademais, compreende “uma série de elementos que podem ser chamados técnicos (aspecto técnico do gráfico, da obra, etc.)” (BAKHTIN, (1952-53/2016, p. 74).

“A forma composicional é a realização de uma forma arquitetônica por meio da organização de um material” (GRILLO e OLÍMPIO, 2006, p. 385). Vale dizer que o projeto enunciativo enquanto tal, é, por sua vez, “[...] um projeto arquitetônico de instauração de unidades de sentido, fundado nas possibilidades das interações entre sujeitos específicos, que advêm das especificidades das esferas de atividade [...]” (SOBRAL 2014, p. 25). Bakhtin (1952-53/2016) diz que:

Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos; por assim dizer, contagia essa palavra com a expressão do conjunto. E escolhemos a palavra não pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do enunciado.

Sendo assim, o gênero escolhido nos sugere, sempre, os tipos e os seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, (1952-53/2016, p. 43). Vejamos a BNCC, que se organiza na forma composicional do documento e tem como material a linguagem verbal.

Para concluir esta seção, cabem ainda algumas considerações quanto ao estilo. Bakhtin diz que estilo “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante”. Há, todavia, gêneros que não são “propícios a tal reflexo da individualidade do falante” como é o caso dos “documentos oficiais” que “requerem uma forma padronizada” (BAKHTIN, 1952-53/2016, p. 17).

De modo sucinto, estilo diz respeito às

escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”) para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe) do registro linguístico (fomal/informa, gírias) etc. todos os aspectos da gramática estão envolvidos (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 92).

Para Bakhtin (1952-53/2016, p. 21), “Onde há estilo há gênero”. Assim sendo, “tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso”. Desse modo, se examinamos qualquer fenômeno concreto de linguagem “apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado ou de um gênero discursivo já estamos diante de um fenômeno estilístico” (BAKHTIN, 1952-53/2016, p. 22).

A partir dessa discussão, erigem-se as categorias de análise abaixo, aplicadas na análise das habilidades da BNCC, na seção seguinte.

QUADRO 2: Categorias de Análise do Gênero do discurso

Esfera/Campo da atividade		
Definição	Estão “relacionadas aos tipos de atividade humana desempenhadas em uma dada esfera, por sua vez, aos gêneros discursivos que nelas circulam em forma de textos/enunciados concretos” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 68).	
Marcas discursivas (ou formas de materialização)	Envolve “um conjunto de conceitos subordinados, como os de “propósito” finalidade ou [valor], “lugar histórico” e “tempo histórico”, “participantes” ou “agentes” ou atores” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 70, grifos do original).	
Exemplo	“Legitimada pelo pacto interfederativo (universalização), nos termos da Lei nº 13.005/ 2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC (atores), contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios(atores), depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade(atores), conforme consta da apresentação do presente documento”. (BRASIL, 2017, p. 20, grifos da pesquisadora).	
Gêneros do discurso		
Definição	“Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionadas com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade” que geram “tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/ textos relativamente estáveis” (ROJO e BARBOSA 2015, p. 64).	
Elementos constitutivos do Gênero do Discurso		
Conteúdo temático	Definição	É o “sentido de um dado texto tomado como um todo, “único e irrepetível, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 88).
	Marcas discursivas (ou formas de materialização)	Sinonímia (FIORIN, 2016), formada pelos sucessivos substantivos similares “linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos”, cria um efeito de ponto intersecutivo entre esses elementos, donde emergem sentidos não idênticos, mas similares. Dos elementos citados, surgem conteúdos temáticos relacionados a práticas de linguagens (novos letramentos e multiletramentos), e a uma das linguagens envolvida nessas práticas (linguagens da cultura digital).
	Exemplo	“apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2017, p. 475).
Estilo	Definição	São “escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 92, grifo do original).
	Marcas discursivas (ou formas de materialização)	Léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias). Todos os campos da gramática estão envolvidos (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 92, grifo do original).
	Exemplo	Ao elaborar seu discurso, o enunciador, inclui múltiplas vozes, do campo educacional e da sociedade brasileira, o que confere ao documento um efeito de sentido de discurso polifônico: “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2017, p. 5). O efeito polifônico se expressa por meio do predicativo “é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira”. Como enunciatários, para quem a enunciação se dirige, são instauradas “as redes de ensino, escolas, educadores, sociedade” (BRASIL, 2017). Como todo dispositivo de lei, trata-se de um discurso sancionado positivamente, que pressupõe a adesão, por parte dos enunciatários (redes de ensino, instituições escolares públicas e particulares), daquilo que é dito. Aos enunciatários, após a divulgação do documento, resta-lhes aderir àquilo que é determinado nos dispositivos, a fim de que elevem a “qualidade do ensino” (BRASIL, 2017).

Forma composicional	Definição	“É a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionado ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 94, grifos do original). São os “elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p.196).
	Marcas discursivas (ou formas de materialização)	Expressões como “Era uma vez” e “Viveram felizes para sempre”; nas fábulas, a moral; nas receitas, a estruturação em itens dos ingredientes; na entrevista, o formato de pergunta e resposta, os papéis de entrevistador e entrevistado etc. Estruturas, como: situação inicial, conflito e desfecho, nos contos. Estrutura piramidal invertida do gênero notícia, composta por informações que partem do mais ao menos importante: lide, dados secundários, fecho. Estruturas em verso da canção. A moral das fábulas.
	Exemplo	A BNCC apresenta um plano de expressão com características <i>sui generis</i> . Trata-se de um documento oficial composto de 154 páginas, abrangendo apresentação (página 5) a introdução (páginas 7 a 15), estrutura (página 23). Em sua parte introdutória, o documento traz as dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica; os marcos legais que embasam o documento; os fundamentos pedagógicos; o pacto interfederativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

3 As características dos multiletramentos em sua relação com as habilidades requeridas na BNCC-EM de Língua Portuguesa

A BNCC-EM apresenta um plano de expressão com características *sui generis*. Trata-se de um documento oficial organizado em 154 páginas, abrangendo apresentação (página 5) a introdução (páginas 7 a 15), estrutura (página 23), materializado por meio do texto verbal escrito.

Em sua parte introdutória, o documento traz as dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica; os marcos legais que embasam o documento; os fundamentos pedagógicos; o pacto interfederativo.

A proposta da BNCC-EM (BRASIL, 2018), dedicada exclusivamente ao Ensino Médio, está organizada em quatro áreas de conhecimento, cada qual contando com as suas respectivas competências a serem desenvolvidas nos itinerários formativos das diferentes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas áreas foram estabelecidas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998). Para cada uma delas estão relacionadas habilidades, que direcionam as aprendizagens essenciais aos estudantes do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Na seção 5, Etapa do Ensino Médio, Área de Linguagens e suas Tecnologias, na subseção destinada à Língua Portuguesa, são apresentados quadros, contendo as 53 habilidades específicas relativas à Língua Portuguesa, de acordo com seus respectivos campos de atuação e práticas.

Nesses quadros, a primeira linha indica o campo de atuação; a segunda, as práticas relacionadas à habilidade; a terceira linha é composta de duas colunas com as descrições das habilidades (à esquerda) e numerais correspondentes às competências específicas (à direita), conforme imagem a seguir:

Figura 1 – Recorte da BNCC

1ª linha	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
2ª linha	PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
3ª linha	Habilidades	Competências específicas
4ª linha	(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.	2

Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 492).

Na quarta linha, da imagem anterior, as habilidades são iniciadas por siglas, expressas por letras maiúsculas e numerais cardinais entre parênteses, em negrito, que vão de EM13LP01 a EM13LP53.

De acordo com o código alfanumérico, ilustrado a seguir, o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Médio (EM); o segundo, a Área de Língua Portuguesa (LP). A primeira sequência de números indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio, conforme definição dos currículos. As competências específicas são identificadas por meio dos numerais, no canto direito do quadro de habilidades, remetendo à página 491 a 497, a depender da habilidade.

Figura 2 - Recorte da BNCC



Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 34).

A descrição das habilidades é introduzida por verbos de ação, como: produzir (6)³, compreender (6), utilizar (4), construir (3), desconstruir (1), participar (4), selecionar (4), socializar (3), compartilhar (3), engajar-se (3), discutir (2), perceber (2), criar (2), elaborar (2), relacionar (2), organizar (2), resumir (1), conhecer (1), acompanhar (1), atuar (1), planejar (1), apresentar-se (1), usar (1).

Esses verbos denotam modos de agir/fazer do sujeito, inscritos no infinitivo impessoal, demonstrando um processo de construção do conhecimento não tributário de uma fonte ou externo ao sujeito. Por seu aspecto, o verbo situa os estudantes como participantes ativos ou, na perspectiva dos multiletramentos, como “*designers* ativos do futuro social”. (JEWITT, 2008, p. 245).

Figura 3 - Recorte da BNCC

³ O numeral entre parênteses indica a quantidade de vezes que o verbo aparece nas habilidades específicas de Língua Portuguesa.

(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.

(EM13LP28) Resumir e resenhar textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.

(EM13LP29) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos colocados e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.

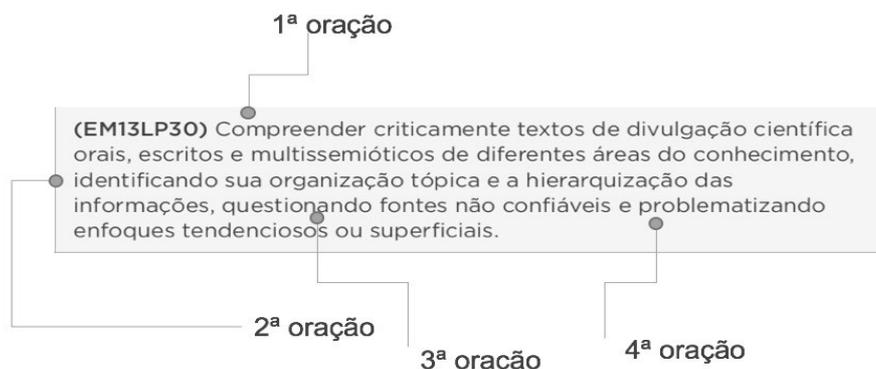
(EM13LP30) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, questionando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.

(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 508).

Verificam-se também, aspectos tipológicos, relacionados às descrições das habilidades, configurados por períodos compostos por mais de uma oração, que podem ser coordenadas ou subordinadas reduzidas de gerúndio e/ou infinitivo. As orações coordenadas objetivas denotam ações do sujeito sobre um ou mais objetos; as reduzidas de gerúndio, algumas vezes, equivalem a orações causais, concessivas, condicionais ou resultativas (consecutivas), e dão a ideia de concomitância; as reduzidas de infinitivo denotam finalidade, conforme o exemplo:

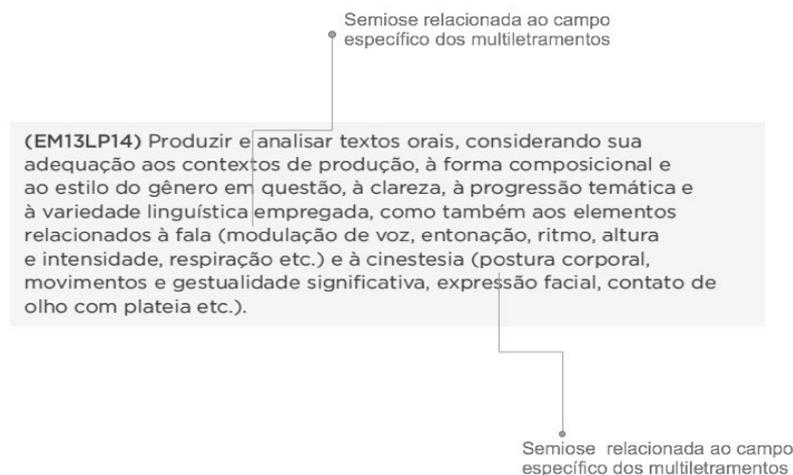
Figura 4: Recorte da BNCC



Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 508).

As habilidades são ainda preenchidas por figuras, expressas por substantivos concretos, como: volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, entonação, trilha sonora, sampleamento, enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste, entre outros, relativos ao campo semântico dos multiletramentos, de acordo com a imagem:

Figura 5 – Recorte da BNCC

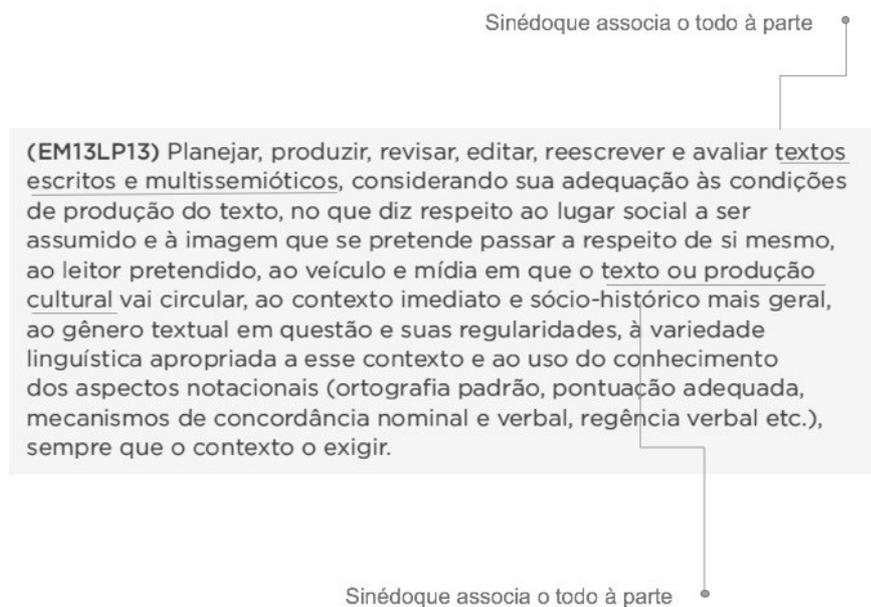


Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 500).

Nessa habilidade, a menção a habilidades relativas ao campo específico dos multiletramentos se dá não somente devido aos meios digitais. Também é possível depreender a cinestesia, isto é, “a orientação dos órgãos motores da percepção em movimento” (CASTRO; GOMES, 2011, p. 123), no material analógico, como a fotografia, a pintura ou depreender o ritmo em um poema - a partir de elementos sonoros apresentados pelas vogais tônicas, pelas consoantes fricativas, surdas ou sonoras; pelas assonâncias e/ou aliteraões etc. Desse modo, vê-se que o trabalho com os multiletramentos independe das TICs, o que ocorre é que com elas o trabalho com o texto se complexifica, devido a “hibridização” (de meios, códigos e linguagens) decorrente da “sobreposição” de “tecnologias sobre tecnologias” (OLIVEIRA, 2006).

Nas habilidades da BNCC-EM, os gêneros, para o Grupo de Nova Londres *available designs*, estão inscritos em sua forma metonímica, sem que se mencione sua generacidade, relacionando o todo à parte, pelo uso de termos como: “gênero(s)” (“gênero textual” (*sic*); “texto(s)” (textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento); “produção” (produções multissemióticas ou “instrumentos”). Note-se o exemplo:

Figura 6 – Recorte da BNCC



Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 500).

No exemplo, os tropos em destaque envolvem toda variedade de gêneros em sua forma verbal escrita, oral, visual ou sincrética, tais como: convite, carta, bilhete, artigo de revista, recado, poema, campanhas publicitárias, pichação, protesto, etc., não mencionados no documento. Isso implica que dentre os muitos gêneros “ensináveis”, o professor terá de “escolher alguns. E essa escolha pode ser regida pelo princípio das *necessidades de ensino*, de acordo com Rojo (2009), que respondem à pergunta: para esse alunos, dessa escola, dessa comunidade de práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis?” (ROJO, 2009, p. 121, grifo do original).

Além dos tropos já citados, no exemplo anterior, foram encontrados outros tropos lexicais por expansão semântica (a metonímia e a sinédoque). Ao fazer uso da metonímia “mídias”, no exemplo, o enunciador recobre todos os “suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam” (SANTAELLA, 2003, p. 24 e 25).

Tomando o artigo de opinião como ilustração, é possível encontrá-lo em diferentes mídias (jornal, sites de notícias, redes sociais) que o colocam em circulação. Assim, pode-se “trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeo, cinema, fotografia) e [...] com as digitais” (ROJO, 2009, p. 119).

Ainda relacionado aos aspectos tipológicos, foram encontradas sinédoques, que significa *pars pro toto* (parte pelo todo), expressa em termos como: “cultura juvenil” e “produção cultural”. Veja-se o exemplo:

Figura 7 – Recorte da BNCC

(EM13LP13) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou **produção cultural** vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 499).

Só a palavra cultura já recobre um universo amplo, pois implica “a soma total do que nós aprendemos no contexto em que nos tornamos pessoas que aprendem” (KALANTZIS e COPE, 2005, p. 70).

Nesse sentido, as propostas escolares devem observar tanto as formas sociais orais como as escritas, o trabalho temático e estrutural ou formal como as abordagens discursivas ou visuais. Ao contrário do que “vemos em nossas escolas e nos materiais didáticos [...] que ocultam as formas sociais orais em favor, decididamente, das formas escriturais [...] o trabalho temático e estrutural formal” em detrimento das “réplicas discursivas ou réplica ativa” (ROJO, 2013, p. 16).

No próximo recorte, são encontrados tropos gramaticais por expansão semântica em que a preposição “para” antepõem-se à subordinada reduzida apresentando a ideia de finalidade do ato: “para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação” (BRASIL, 2018). Observe:

Figura 8 – Recorte da BNCC

(EM13LP12) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, *remix*), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de recorte da BNCC (BRASIL, 2017, p. 499).

Esse tropo é denominado metalepse transoracional, em que a última oração é tomada como finalidade das anteriores (FIORIN, 2016, p. 103).

A adverbial final sugere que, diante desses “novos escritos”, “as escolas devem ensinar aos alunos novas formas de competências” (ROJO, 2013, p. 17).

Assim, esse trecho, ao mesmo tempo em que aponta para uma concepção dialógica de língua, revela o texto como o lugar “de construção de sentido e de apreciação” (BRASIL, 2017, p. 499). Desse modo, diante do texto, o sujeito não é um sujeito passivo, mas ativo que, dialogicamente, no texto se constrói e por ele é construído (KOCH, 2008).

Ademais, nota-se que “já não basta a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signo de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2013, p. 20).

Considerações finais

A partir desta análise, é possível perceber que o termo multiletramentos não é citado *ipsis litteris* na área de Língua Portuguesa da BNCC-EM, mas é possível depreender o fenômeno por meio da análise das marcas discursivas que o revelam.

Fiorin (2016), citando Jakobson, nos ensina que todos os processos simbólicos, sejam eles sociais ou individuais, organizam-se metaforicamente e metonimicamente. Assim, recorrendo ao procedimento de textualização relacionado à elasticidade textual, relacionada ao estilo do gênero do discurso, a análise permitiu observar que enunciador construiu discurso por processos de condensação e expansão no texto.

Ao fazer o uso de denominações como “mídias”, por exemplo, foram provocados movimentos de expansão semântica, própria da metonímia, que acabaram por suprimir etapas enunciativas, dando sentido de aceleração ao enunciado.

A análise discursiva possibilitou, ainda, perceber que as características dos multiletramentos quando articuladas às habilidades desafiam a concepção de ensino-aprendizagem de leitura, extrapolando a abordagem dos aspectos linguísticos-discursivos que dão fundamento aos possíveis sentidos que podem ser apreendidos dos textos.

Decorrentes dessa visão, a educação linguística passa a ser pensada, considerando novas teorizações, precisamente em relação ao que chamamos português, para atender tanto à multiplicidade cultural das populações quanto à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais se constroem discursivamente fenômenos de várias natureza no mundo contemporâneo e compõem as facetas dos multiletramentos.

É fundamental, portanto, que escola se atente à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação, envolvendo o que tem sido chamado de multimodalidade. Isto é, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), “rechaçando a aquisição do saber linguístico descontextualizado e fragmentário, bem como a assimilação e a consolidação do funcionamento da linguagem a partir de um modelo prioritariamente metalinguístico e/ou normativo” (PASSARELLI, 2019, p. 82).

Referências

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 13 ed. São Paulo: HUCITEC, 2009.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad., organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, [1952-1953]2016.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. **Language and Superdiversity**: A Position Paper. Working Papers in Urban Language and Literacies, Paper 70. London: Tilburg University and King's College, 2011.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. São Paulo: **Alfa**, vol.56, n.2, p.371-401, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Brasília, 21 de dezembro de 2017.

CASTRO, Thiago Gomes; GOMES, William Barbosa. Como sei que eu sou eu? Cinestesia e Espacialidade nas conferências Husserlianas de 1907 e em pesquisas neurocognitivas. **Revista da Abordagem Gestáltica**. XVII, n.2, p. 123-130, jul-dez, 2011.

COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: Na International Journal**, vol.4, n.3, p.164-195, 2009.

FIORIN, J.L. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2016.

GRILLO, S. V. C.; OLÍMPIO, A. M. Gêneros do discurso e ensino. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, n.8, p.379-390, 2006.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. **Review of Research in Education**, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KALANTZIS, M. COPE, B. **Learning by Design Project Group**. Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 2, n 53, p 1-25, dez, 2007.

_____, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v.8, n.3, p. 487-517, set/dez. 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRESS, G. Design and transformation: New theories of meaning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Muliliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000a. p. 153-161.

_____, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Muliliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000b. p. 182-202.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.149-166.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Mercado de Letras, p. 13-39, 2011.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Como e porque teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, Luis Paulo [orgs]. **O português do século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 101-119, 2013

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. **Harvard Educational Review**, n. 66, p. 60-92. New York: Routledge, 1996/2000.

OLIVEIRA, Kleber Adriano Silva. **O ponto e o pixel: novas mídias, novas linguagens**. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2006.

PASSARELI, Lilian Ghiuro. Educação Linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta (Orgs). **Alfabetização, letramento e multiletramento em tempos de resistência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Democracia, jornalismo e discurso jurídico: ressonâncias dialógicas e hegemonia. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (Orgs.). **Dialogismo: teoria e(em) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

DOI: 10.29327/232521.2.2-9

PUZZO, Miriam Bauab. As imagens de Lula na revista Veja sob a perspectiva dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (Orgs.). **Dialogismo: teoria e(em) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

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

_____. Desafios e possibilidades do livro no ensino de Português como língua materna: pesquisa e políticas públicas. **Anais Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa**, v. 1, p. 26-31, 2012.

_____. [Orgs.]. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013a.

_____. Materiais didáticos e ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013b.

_____; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advendo do pós-humano. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 22; dezembro, 2003.

SOARES, M. B. Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. A. L. (Orgs.). **Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

SOBRAL, Adail. Uma proposta bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos. In BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (Orgs.). **Dialogismo: teoria e(em) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

COVID-19 Educational Disruption and Response UNESCO, 2020. Disponível em <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: mai 2020.

VIANNA, Rodolfo. O gênero jornalístico informativo pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra (Orgs.). **Dialogismo: teoria e(em) prática**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.