

## UMA LEITURA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

### *A READING OF PORTUGUESE LANGUAGE DISCIPLINE IN BNCC FOR ELEMENTARY SCHOOL THE LIGHT OS LITERACY STUDIES*

Evelyn Cardogna Nogueira Furman<sup>1</sup>  
Rafael Petermann<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho busca destacar os conceitos-chave subjacentes à Base Nacional Comum Curricular (2017) do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa e, desta forma, refletir sobre as condutas docentes e as suas implicações didáticas a partir da ótica dos estudos do letramento. Para tanto, utilizou-se como metodologia uma abordagem qualitativa, de epistemologia interpretativista do tipo análise documental com objetivo exploratório. Os fundamentos teóricos são embasados em Street (1984, 2003, 2014), Kleiman (2014, 2016), Rojo (2012), que compartilham da teoria de letramento como prática social, complementado pela concepção de multiletramentos. Em termos de resultados, verificou-se que o documento analisado, ao assumir uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, e ensino e aprendizagem baseados em competências e habilidades ligadas aos campos de atuação social, 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.

**Palavras-chave:** BNCC. Língua Portuguesa. Letramento. Multiletramentos.

**Abstract:** This work intends highlight the key concepts about the Common National Curriculum Base (2017) of Elementary School, in the Portuguese Language subject and reflect on the possible conduct of teachers and their didactic implications from the perspective of the studies of literacy. For this purpose, a qualitative approach was used, with a interpretative epistemology of the documentary analysis type with exploratory objective. The theoretical foundations are based on Street (2014), Kleiman (2014), Rojo (2012) and Ciavolella (2015), who share the theory of literacy as a social practice, complemented by the concept of multi-literacy. In terms of results, we found that the document analyzed, assuming an enunciative-discursive conception of language, and teaching and learning based on competences and skills related to the fields of social action, point to the need for coherent conduct of teachers, in a similar way to consider local literacy social practices in order to (re) mean them in the classroom.

**Keywords:** BNCC. Portuguese Language. Literacy. Multi-literacy.

---

<sup>1</sup> Especialista em Práticas Interdisciplinares no contexto escolar pelo Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí. E-mail [evelyn\\_cardogna@hotmail.com](mailto:evelyn_cardogna@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Instituto Federal do Paraná - Campus Paranavaí. E-mail [rafael.petermann@ifpr.edu.br](mailto:rafael.petermann@ifpr.edu.br)



# 1 INTRODUÇÃO

Em meados de 1980, uma nova compreensão de letramento, que entendia o fenômeno como prática social, surgiu como contraponto às investigações abarcadas em uma tradição com olhar mais neutro, técnico e evolucionista a respeito da escrita. Essa nova perspectiva teórica, chamada de *New Literacy Studies*, surgiu para suprir as perspectivas epistemológicas sobre a escrita, visto seu caráter evolucionista, neutro e técnico. Teve início em meados de 1980, com autores como Street (1988), Barton (1994) e, no Brasil, Kleiman (1995).

Atrelado a esse novo movimento de letramento como prática social, os diferentes letramentos/saberes presentes na dinâmica da sociedade, focalizando a natureza social da leitura e da escrita bem como o caráter múltiplo das práticas e contextos reais, passaram a ser legitimados.

Ademais, com o advento da globalização, houve a necessidade de mudança na forma como a pedagogia estava sendo aplicada. Buscou-se assim tratar na escola temas como plurilinguismo, diversidade social e cultural, a multissemiótica e de se fazer uma abordagem pluralista das culturas. Uma das propostas surgidas nesse movimento era de uma pedagogia baseada nos Multiletramentos, como defendido por Rojo (2012) e Ciavolella (2015).

Desta maneira, o presente trabalho busca destacar os conceitos-chave subjacente à Base Nacional Comum Curricular (2017) do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa à luz dos estudos do letramento e, a partir dessa lente teórica, refletir sobre possíveis implicações didáticas para o trabalho do professor.

A opção por esse tema justifica-se por a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), possuir relevância social, dado que ela é um documento oficial de interesse público importante para a formação de políticas públicas locais. Acredita-se que este trabalho, por seu caráter exploratório, poderá ser fonte de dados para pesquisas posteriores, além de ser uma potencial contribuição para a formação de políticas públicas para a educação,

uma vez que os currículos das escolas públicas e privadas do país obrigatoriamente precisarão se orientar pela BNCC (2017).

Quanto à justificativa, interna a área de conhecimento a que esta pesquisa está circunscrita, no caso a Linguística, o trabalho discute uma temática ainda pouco explorada, dada a emergência e atualidade do documento objeto. Em levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, usando como termo de busca “Base Nacional Comum Curricular”, identificou-se até o ano de 2018, período de produção deste texto, 27 trabalhos de pós-graduação na área de Linguística, Letras e Artes.

O presente trabalho é organizado apresentando, primeiramente, uma abordagem teórica acerca dos fundamentos do letramento como prática social e dos pressupostos dos multiletramentos, depois será realizado um estudo sobre os fundamentos da BNCC bem como os seus conceitos chave. Por fim, fazemos uma reflexão sobre possíveis implicações didáticas que o documento pode provocar a partir da discussão de dois trabalhos acadêmicos que apresentam práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção apresentamos os pressupostos teóricos sobre os estudos do letramento embasados em Street (1989, 2014) e Kleiman (1995, 2014). Para além da perspectiva do letramento como prática social, exploramos também os estudos sobre os multiletramentos sugerido pelo Grupo Nova Londres (1996) e discutidos no Brasil por Rojo (2012)

### **2.1 Estudos do letramento**

Surgiu em 1980 um movimento acadêmico denominado “*New Literacy Studies*” (doravante NLS) por Street (1989). Esse movimento trazia uma abordagem teórico-metodológica sobre o uso da escrita e sobre as políticas de alfabetização, ressignificando os postulados trazidos pela *literacy*, que já não atendiam às suas perspectivas epistemológicas sobre a escrita, visto seu caráter evolucionista, neutro e técnico.

Os estudos de Street (1984) foram baseados na compreensão de práticas letradas em aldeias iranianas por meio de trabalho antropológico durante a década de 1970, apresentado no livro *“Literacy in Theory and Practice”*. A partir desses estudos, o pesquisador formulou a ideia de letramento como prática social.

A partir de 1988, o termo letramento ganhou destaque no cenário nacional brasileiro, tendo como principal representante a Professora Ângela Kleiman. Como um dos marcos fundadores do advento das discussões sobre letramento no Brasil, há a publicação, em 1995, do livro *“Significados do Letramento”*, organizado por Kleiman (KLEIMAN, 1995). Posteriormente, Kleiman e Assis (2016) organizaram o livro *“Significado e Resignificações do Letramento”* em celebração pelos 20 anos da primeira obra.

Street (2014) defende o letramento como prática social em uma perspectiva transcultural, legitimando os diferentes letramentos/saberes presentes na dinâmica da sociedade, focalizando a natureza social da leitura e da escrita bem como o caráter múltiplo das práticas em contextos reais. Kleiman (2014), por sua vez, entende que pensar o letramento como prática social surgiu do anseio de suplantar a premissa das consequências cognitivas da aquisição do letramento, as quais visavam a um único tipo de letramento como um processo de aquisição de códigos, classificando sujeitos alfabetizados e não-alfabetizados.

No bojo das discussões sobre letramento como prática social, Street (1984) apresenta dois modelos para se pensar o fenômeno do letramento. O primeiro deles, o modelo autônomo, entende o letramento como um conjunto de habilidades e competências universais descontextualizadas, sendo, segundo Street (1984; 2014), uma variável independente, desvinculada de seu contexto social.

Assim, o conceito de modelo autônomo não se atém às práticas sociais letradas, apenas ao código, por não contemplar a interação, nem a cultura e nem o sujeito como ser histórico-social. Ser letrado, nesse modelo, implica somente o domínio das habilidades de leitura e de escrita, definidas como legítimas, funcionais e importantes para a sociedade segundo Street (2014)..

Nesse modelo, é ainda perceptível a hierarquização dentre os objetos de estudo, bem como a autoridade advinda dela, visto que a leitura e a escrita ocupam posições de superioridade quando comparadas com o discurso oral. Consequentemente quem a domina possui um status de controle sob os demais, ou seja, ela compreende um estereótipo de cultura dominante, não compreendendo a dimensão dialógica e funcional do uso da linguagem afirma Kleiman (2014).

Gee (2009) argumenta que o modelo autônomo traz uma abordagem psicológica tradicional, compreendendo a escrita como uma técnica que se desenvolve por meio de habilidades capazes de serem aprendidas e, por conseguinte, medidas e avaliadas, sendo recorrente seu uso nos instrumentos avaliativos por parte do poder público. Street (2014) argumenta que a associação direta entre aprendizagem da escrita e o desenvolvimento cognitivo nem sempre se mostra verdadeiro, levando a precipitadas conclusões.

Kleiman (2014) discute que, vinculado ao letramento escolarizado, o modelo autônomo vem dominando o currículo e a pedagogia, de modo que a relação de poder advinda dessa situação torna os indivíduos submissos ao processo, dando uma falsa imagem de naturalidade enquanto relações autoritárias emergem.

O segundo modelo proposto por Street (1984) é o ideológico. De acordo com Street (2014), esse é entendido como um modelo social e plural por reconhecer as práticas de escrita dos diferentes contextos e com os mais variados propósitos.

A linguagem, de acordo com o modelo ideológico, não é vista somente como instrumento a ser apreendido independentemente do contexto sócio histórico. Essa nova percepção permite pensar em uma educação linguística voltada para promoção da autonomia nas diversas práticas sociais mediadas pela linguagem. Nesse sentido, quando se desconstrói um modelo autoritário consequentemente o indivíduo torna-se mais autônomo e crítico em suas práticas.

Gee (2009) argumenta que diferentes grupos sociais leem e escrevem distintamente um texto. Assim, cada cultura estabelece determinado valor e

determinadas maneiras de como apropriar-se do uso da leitura e da escrita, dado que a prática letrada a partir do modelo ideológico não é neutra, mas carregada de valores e relações de poder.

Com isso, no modelo ideológico, ressalta-se a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais como igrejas, família, ambiente de trabalho por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições de ensino, conforme pontua Street (2014).

Como exemplo, o autor cita o método de ensino na *maktab* no Irã, em que os alunos adquiriam como parte do seu letramento competências específicas derivadas dos materiais letrados e do contexto social e cultural em que estavam inseridos. Street (2014) explica que, com estudo básico do Corão e seus comentários, era possível refletir sobre as convenções ocultas do letramento que incidiam nas atividades comerciais diárias dos camponeses, como assinar cheques, emitir notas fiscais, estar atento ao *layout* do formulário de exportação etc.

Street (2014) também apresenta o conceito de práticas de letramento como um conceito amplo, se referindo tanto às ações dos sujeitos quanto à conceituação por eles elaborada, levando em consideração o uso da escrita e/ou da leitura não apenas dentro da instituição educacional. Ou seja, são práticas culturais e sociais de uso da escrita, situadas no tempo e no espaço, determinadas contextualmente pelas dimensões históricas, nos mais distintos domínios, adquirindo um papel na vida das pessoas que as praticam.

Jung (2003) complementa que práticas de letramento seriam sociais e culturalmente determinadas, portanto os significados específicos que a escrita assume para determinado grupo social dependem dos contextos e das instituições em que elas são abstraídas e praticadas.

Outro conceito formulado na égide dos estudos de letramento é o de evento de letramento. Ele se refere a situações (eventos) em que a escrita constitui parte essencial do curso das ações. São exemplos de eventos de letramento uma contação de histórias noturna para uma criança, um culto religioso com leitura de texto sagrado e uma aula. Entendemos em

consonância a outros teóricos como Street (2014) e Kleiman (1995) que esse conceito é fundamental para o estudo das práticas de letramento.

A partir das noções de eventos e práticas de letramento, bem como da guinada sociocultural para compreensão e investigação do fenômeno, foi possível reconhecer a pluralidade das práticas letradas. Isso possibilitou estudos que advogassem por um conceito de letramento mais plural, falando em letramentos. Na próxima seção, discutimos uma dessas tradições de pesquisa, a dos multiletramentos, que é central na composição da BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa.

## **2.2 Multiletramento**

Com a contemporaneidade das relações sociais no século XX, atrelada a mudança no modelo de produção em consequência da globalização, houve a necessidade de mudança na forma como a pedagogia estava sendo aplicada. Buscou-se tratar na escola temas como o plurilinguismo, a diversidade social e cultural, a multissemiótica e de se fazer uma abordagem pluralista das culturas, sendo então proposta uma pedagogia baseada nos multiletramentos.

O termo foi usado pela primeira vez em 1996, em um manifesto resultante de discussões no colóquio ocorrido na cidade de Nova Londres em Connecticut nos Estados Unidos. Ao grupo de pesquisadores presentes nesse colóquio, deu-se o nome de Grupo de Nova Londres (doravante GNL). Posteriormente, outros estudiosos também se apropriaram do termo em suas pesquisas, assim como Rojo (2012) e Ciavolela (2015) no Brasil.

O cerne do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* está pautado na necessidade de a escola abarcar os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, não apenas levando em consideração as novas tecnologias de informação, mas também a diversidade cultural resultante do mundo globalizado. Desse modo, o GNL (1996) foca na pedagogia como uma relação de ensino e aprendizagem que possibilite aos estudantes ter uma participação plena na comunidade e na vida econômica.



Segundo Ciavolela (2015), os multiletramentos privilegiam a ordem social contemporânea, uma cultura pós-moderna, globalizada, marcada pela agentividade, pela diversidade e pelo hibridismo, tanto no contexto histórico social, cultural e virtual, quanto na própria linguagem, nas suas variedades linguísticas e diferentes semioses.

Rojo (2012) defende que deve haver cautela quando da utilização dos conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos. Para a pesquisadora o primeiro se refere apenas a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, enquanto o segundo diz respeito a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Compreende-se por multiplicidade cultural o conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos e campos de circulação. Ciavolela (2015) discorre que o hibridismo se ramifica em três aspectos: (i) descolecionamento na ruptura da antítese entre culto *versus* popular; (ii) desterritorialização onde a tecnologia da informação não se atém aos limites territoriais e; (iii) gêneros impuros, assim como no gênero quadrinhos na qual se unem as linguagens verbal e não verbal.

Entende-se, então, que a atual produção cultural permite ao seu autor a democratização do ato criativo, sobretudo a partir de novas tecnologias, na qual a busca por personalizar suas preferências, por meio digital, torna-o mais produtor do que receptor.

Quanto a multiplicidade semiótica, é notório sua apresentação nos textos de circulação social, sejam eles impressos, audiovisuais ou então digitais, na qual o arranjo do *layout* é responsável pelo significado dos textos contemporâneos. Dessa forma, Rojo (2012) discorre que os textos são compostos de muitas linguagens, modos e semioses, e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para fazer significar.

Tal argumento recai sobre a composição de hipertextos, provocado pelas mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades. Assim com o avanço da tecnologia digital, os modos

enunciativos se potencializaram, passando a coexistirem em um texto ou em um hipertexto, visto seu variado nível de interatividade segundo Ciavolela (2015).

É sabido que no contexto digital as práticas de letramento se configuram em diferentes situações de leitura e de escrita, gerando novas capacidades e habilidades de leitura. Por isso faz-se necessário o desenvolvimento de letramentos críticos e, dessa forma, a escola deve buscar uma educação crítica em seus educandos.

Para tanto, o GNL (1996) propõe “movimentos pedagógicos” estabelecidos por metas que permitem que o indivíduo se torne capaz de personalizar suas preferências, por meio digital, de modo a tornarem-se mais produtores do que receptores.

Rojo (2012) defende que tal proposta é interessante e que tal movimento pedagógico poderia se aplicar a realidade brasileira, desde que haja planejamento de como isso pode se enquadrar ao currículo e consequentemente no preparo teórico que o professor deveria ter em relação à didática por ele aplicada.

A BNCC (2017), na área de linguagens, parte da ideia de multiletramentos como uma possibilidade didática. Assim, nos tópicos a seguir, serão explorados os fundamentos que embasam a BNCC (2017) assim como seus elementos estruturais no que tange às competências e habilidades das áreas de conhecimentos.

A seguir apresentamos os encaminhamentos metodológicos adotados na condução deste trabalho.

### **3. METODOLOGIA**

O presente trabalho define-se por natureza qualitativa, pois traz uma abordagem idealista - subjetiva em contraposição aos ideais positivistas, além de seu caráter humano e social (BARDIN, 2006). André (2012) aponta que a abordagem qualitativa se contrapõe ao esquema quantitativo de pesquisa, defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta

todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Vale ressaltar que tal perspectiva de abordagem compreende que a realidade não é algo externo ao sujeito, portanto o foco da investigação deve centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Salienta-se que o tipo de análise dentro dessa pesquisa é de caráter documental, a qual permite um tratamento analítico que posteriormente pode ser reexaminado extraindo perspectivas complementares e/ou mais esclarecedoras segundo destacam Severino (2007) e Bardin (2006). Já seu objetivo é de cunho exploratório, pois busca levantar informações que delimitam o campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto.

Segundo Bardin (2006) e André (2012) a análise documental é composta por três fases basilares: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é composta pela escolha do material a ser estudado, no caso a BNCC e os referências teóricos como Street (2014), Kleiman (2015), Ciavolela (2015), Rojo (2012) entre outros, além disso, são feitas leituras de modo a formular hipóteses, identificar quais objetivos ela abrange e assim começar a especificar o foco investigativo da pesquisa.

A segunda fase é responsável pela exploração dos materiais de modo incisivo, delimitando o objeto de estudo, nessa situação os conceitos chave no documento oficial BNCC (2017) e as condutas dos professores e as implicações didáticas a partir da ótica da epistemologia dos estudos do letramento.

Por fim, a terceira fase é denominada tratamento dos resultados, na qual eles serão interpretados envolvendo uma visão integral dos fenômenos analisados.

Sendo assim, fica evidente que o trabalho em questão se apropriou de uma abordagem qualitativa, de epistemologia interpretativista do tipo análise documental de objetivo exploratório.

## 4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e do Ensino Fundamental foi aprovada em 2017, configurando-se como um documento público de caráter normativo, no qual se define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem lecionadas em âmbito nacional.

Quanto aos respaldos legais para a sua elaboração, já se previa na Constituição Federal de 1988 embasamentos para a formulação de uma base nacional comum. O artigo 205 prevê a educação como um direito fundamental comungado entre Estado, família e sociedade. O artigo 210 da Constituição Federal complementa reconhecendo a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), doravante LDB, também contribui para os respaldos legais de elaboração da BNCC. Em seu inciso IV do artigo 9º afirma-se que é necessário estabelecer competências e diretrizes a partir da colaboração das três esferas do governo, que permitam nortear os currículos.

Em 2014, com a implementação da Lei nº 13.005/2014 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirmou-se a importância de uma base nacional curricular reforçando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Desta maneira, a BNCC constitui-se por competências e diretrizes norteadoras comuns a todas as redes de ensino. Entretanto cada instituição deve agregar ao seu currículo fatores locais, culturais e sociais inerentes a sua realidade, assim como prevê o artigo 206 da LDB:

“os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, LDB, 1996).

É notório, então, que a pretensão de se elaborar uma base nacional comum curricular vem desde a Constituição Federal, mediante competências, direitos e objetivos de aprendizagem calcados na LDB, o que corroboraria com a diversidade cultural e a qualidade da educação básica. Além disso, com base nesses dispositivos legais, entende-se que a instituição de uma base nacional comum amenizaria as desigualdades educacionais no Brasil.

Entretanto, segundo o Censo Escolar realizado pelo IBGE em 2010, o Brasil conta com 51,5 milhões de estudantes matriculadas na Educação Básica pública e privada, distribuídas em 8.516,000 Km<sup>2</sup> de extensão territorial brasileira. Diante de tamanha dimensão torna-se questionável se realmente uma única Base daria conta de atender e incorporar efetivamente a heterogeneidade constitutiva do país.

Embora este ponto não seja diretamente objeto de discussão neste trabalho, entendemos que propor uma educação calcada em uma concepção única de ensino e aprendizagem, pode incidir sobre a perspectiva do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984; 2014), que desconsidera as especificidades dos diversos contextos sócio culturais do país.

Como forma de cumprir os objetivos educacionais pretendidos, o documento utiliza-se de competências e habilidades. Segundo a BNCC (2017), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos; e habilidades como práticas cognitivas e socioemocionais, bem como atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Assim, em cada competência é possível inferir sobre o que os alunos devem aprender, ou seja, o conhecimento teórico a ser adquirido, e o que eles devem saber fazer, isto é, as habilidades a serem feitas a partir do que foi aprendido.

Na próxima subseção, discutimos alguns conceitos-chave da disciplina de Língua Portuguesa na BNCC.

#### **4.1 Língua Portuguesa na BNCC: Conceitos-Chave**

Nesta subseção, serão tratados alguns conceitos chave que são caros ao componente curricular de Língua Portuguesa, inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são eles: conceito de língua; práticas de linguagem; campos de atuação social; texto e multiletramentos. Essa discussão será realizada à luz dos estudos do letramento.

Salienta-se que os conceitos chave estão embasados sobre uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem que, de forma situada, busca relacionar os elementos de leitura, escrita e produção de texto em meio a práticas sociais, visando o desenvolvimento de habilidades e o uso significativo da linguagem.

O primeiro conceito chave é o de *língua*. A BNCC (2017) afirma que ela não pode ser tratada com um fim em si mesma, ou seja, é necessário que ela esteja envolvida em práticas de reflexão que corroborem para o desenvolvimento das práticas situadas de linguagem dos alunos, o que incide diretamente sobre uma concepção interacionista de linguagem. Para Antunes (2008), a língua, nesta perspectiva, está a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos.

Nesse mesmo sentido, Street (2014) discute o conceito de “língua real”, em que a leitura e escrita se inserem em práticas sociais e linguísticas reais, de forma que os significados atribuídos às práticas discursivas de leitura e escrita são reais e não hipotéticas/abstratas, assim como propõe as perspectivas epistemológicas dos Novos Estudos do Letramento, o qual entende a língua e a escrita como práticas sociais.

As competências específicas de Língua Portuguesa parecem reiterar essa concepção de língua. Na primeira competência, por exemplo, é afirmada a necessidade de “compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a

como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, p. 65).

Assim, ao relevar o contexto sócio-histórico de produção, faz-se necessário refletir também sobre os fenômenos da variação linguística, dado que no Brasil assim como seu vasto território a variação linguística também é grande, o que acaba por gerar diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

Outro exemplo de competência que reitera o conceito de língua como prática social é a quarta. Ela estabelece que se deve “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 65).

Diante dos apontamentos apresentados pela BNCC, subtende-se que, ao considerar o contexto sócio-histórico de produção, torna-se inevitável trazer para o centro de discussão a pluralidade linguística. Esse fato faz pensar sobre o modelo ideológico letramento, em que o indivíduo está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade e não apenas codificar e decodificar palavras. Dessa forma privilegia-se o letramento como prática social, proposto e defendido por Street (1984, 2014), Kleiman (1995, 2014) e, posteriormente, Kleiman e Assis (2016).

O segundo conceito-chave da BNCC (2017) diz respeito às *práticas de linguagem* e os seus eixos da leitura/escuta, oralidade, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica, propondo que tais práticas sejam organizadoras do currículo, assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, de modo a ampliarem as capacidades de uso da língua e linguagem em práticas reflexivas.

O eixo da leitura/escuta decorre da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos. Esse eixo dentro da BNCC (2017) não abarca apenas textos escritos, mas também a percepção de imagens, gráficos, pinturas, filmes e vídeos, de modo que o aluno compreenda os efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos

e multissemióticos através do momento histórico e os diferentes contextos de uso.

Quanto ao eixo da oralidade, ela não precisa necessariamente ter um contato face a face entre indivíduos para acontecer, visto que a mensagem pode ser transmitida por meio de recursos digitais como mensagens de áudio, vídeo, webconferências entre outras.

Hübes (2014) entende que a língua promove as interações entre os sujeitos, estabelecendo um vínculo entre a cultura e os discursos que são influenciados tanto pelo momento histórico como pelos seus diferentes contextos de usos, e que essas interações podem ser concretizadas pela oralidade.

Ou seja, a oralidade é uma condição inerente ao ser humano, possibilitando-o organizar seu discurso em razão de situações específicas de uso, assim ele poderá utilizar a seu favor em variados gêneros discursivos, desde que ele tenha conhecimento de como empregá-la.

Da mesma forma que a leitura, a BNCC (2017) propõe que o eixo de produção de textos não admita que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas sim por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana.

Isto é, a produção de texto deve levar em consideração o contexto sócio-histórico de produção e a aplicabilidade nos diferentes contextos de uso, além do mais, é necessário desenvolver no indivíduo a autonomia de ser autor. Segundo Antunes (2008), a prática de escrita não deve se limitar a um exercício, mas sim um elo entre linguagem e mundo, leitor e autor, na qual haja uma sustentação argumentativa, uso de recursos estilísticos e coesivos.

Por fim, o eixo de análise linguística/semiótica diz respeito à linguagem verbal, oral e escrita, levando em consideração os procedimentos e estratégias cognitivas de análise, bem como seus efeitos de sentido, diante a forma composicional do gênero pretendido e a situação de produção.

Mendonça (2006) pontua que a análise linguística corresponde a uma reflexão crítica das questões tradicionais da gramática normativa e da



produção textual no que concerne à coesão e coerência interna do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos, bem como a organização e inclusão de informações.

Assim em uma perspectiva sociointeracionista, a aliança formada entre a análise linguística com a linguagem verbal permite ao aluno refletir sobre os fenômenos linguísticos por meio da multiplicidade de usos e funções da língua, deixando, conforme Antunes (2008), de ser apenas um memorizador de regras gramaticais.

Outro conceito-chave importante para a compreensão do documento é o de *Campos de Atuação Social*, o qual está de acordo com a importância da contextualização do conhecimento escolar com situações da vida social, devendo estas serem significativas tanto para o uso quanto para análise. Desta forma, os Campos de Atuação Social partem de práticas cotidianas a partir de gêneros orais e gradativamente alcançam os demais gêneros que permeiam a sociedade, como o escrito, o multissemiótico, conforme explica Mendonça (2006).

São considerados cinco campos de atuação: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública, assim como expresso na BNCC (2017).

Compreende-se, então, que no componente Língua Portuguesa a divisão por campo de atuação possibilitada a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e principalmente na vida social, e isso reflete diretamente na organização dos saberes das linguagens.

Outro termo chave refere-se ao conceito *de texto* como unidade de trabalho, visto que ele sempre busca relacionar os textos aos seus contextos de produção, levando em consideração as perspectivas enunciativo-discursivas de abordagem, segundo Mendonça (2006).

Haja vista seu caráter transdisciplinar, Antunes (2008) defende que o texto está habilitado a circular em diferentes campos sociais de atividade de

comunicação e uso da linguagem. Geraldi (1984), por sua vez, expõe que em um trabalho com o texto, é primordial a produção seguida da leitura e da análise linguística, uma vez que a produção é condição inerente à reflexão sobre a linguagem, em uma atitude interacionista do ensino da língua portuguesa.

Ainda no Componente de Língua Portuguesa, há a menção sobre a adoção de gêneros contemporâneos que possuem meios próprios de circulação, produção e formatação, distinguindo-se dos gêneros considerados clássicos. Essa ideia, na BNCC (2017), é o que justifica a adoção do conceito de multiletramentos como mais um conceito chave para leitura e compreensão do Componente Língua Portuguesa.

A adoção do conceito de multiletramentos está prevista na BNCC (2017) sendo justificada por seus idealizadores, a partir da premissa de que as pessoas, cada vez mais, estão presentes no universo digital, assim o documento busca além da familiaridade com as ferramentas e informações digitais, o desenvolvimento da habilidade do indivíduo em atuar de forma crítica, ética e moral diante dessa gama de informações apresentadas.

São várias as menções no documento a essa perspectiva, como por exemplo na primeira competência geral, em que encontramos:

“valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, BNCC, 2017 p. 61)

Ou seja, além de adquirir conhecimentos tidos como “tradicionais” inclui-se o conhecimento digital de modo a atender as necessidades da sociedade contemporânea. A competência específica seis reforça a competência geral supracitada.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, BNCC, 2017 p. 61)

Por isso torna-se interessante apresentar ao educando conteúdos por intermédio de meios digitais e proporcionar a eles a oportunidade de serem produtores de conteúdos, assim como espera a perspectiva de multiletramentos, visto que os estudantes são frutos de uma geração tecnológica.

A próxima seção busca analisar possíveis implicações didáticas que estes conceitos chave gerariam na sala de aula. Para isto, discutimos dois trabalhos acadêmicos resultantes de práticas pedagógicas que entendemos serem exemplificadores de como uma pedagogia dos multiletramentos poderia ser praticada na escola.

## **5. IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS**

Como já apresentado anteriormente, a BNCC (2017) com seu caráter normativo, constitui-se como uma referência dos objetivos de aprendizagem em cada uma das etapas da formação educacional, propondo a ampliação dos letramentos e a capacidade crítica por parte dos alunos diante das diversas práticas sociais, além da adoção da premissa dos multiletramentos.

Antunes (2008) defende que o professor deve encontrar condições para deixar de ser o mero repetidor de uma lista de conteúdos iguais ano a ano, em qualquer lugar ou situação, muitas vezes alheios à língua que nós falamos, ouvimos, escrevemos e lemos.

Nesse sentido, o professor precisa refletir sobre as práticas sociais do uso da linguagem, promovendo interações entre os sujeitos, por meio da oralidade, leitura, escrita, e da linguagem não verbal, levando em consideração o contexto de produção, bem como o momento histórico.

A esta conduta está subjacente a concepção interacionista de linguagem. Nessa concepção, conforme explica Antunes (2008), a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Sendo assim, a partir dos estudos realizados sobre as perspectivas de ensino trazidas pela BNCC (2017) e os fundamentos teóricos que a intercorrem, a seguir refletimos sobre possíveis implicações didáticas para o trabalho efetivo do professor. Destaco que as implicações aqui expressas, são atribuídas ao Componente Curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Anos Finais.

Desta forma são apresentados dois trabalhos acadêmicos resultados de experimentos de modelos didáticos que estão embasados nos conceitos de práticas discursivas e dos multiletramentos, o primeiro é Ciavolella (2015), que desenvolveu e sugeriu uma prática, intitulada “Linguagem e sentidos na rede social *Facebook*”, para alunos do oitavo ano, em que o objetivo era o desenvolvimento de atividades que visassem à compreensão do processo de construção de sentidos e das identidades por meio da reflexão sobre práticas multiletradas realizadas na rede social *Facebook*.

Tal escolha ocorreu visto que essa era a principal rede social utilizada pelos alunos participantes da pesquisa, segundo levantamento feito pelo professor pesquisador. Além do mais, verificou-se que os alunos atribuíam grande valor a essa rede social, onde passavam grande parte do tempo mantendo atualizando suas publicações e escrevendo comentários, relatou Ciavollella (2015).

A metodologia aplicada por Ciavolella (2015) foi feita em duas etapas, a primeira diz respeito a contextualização e a discussão das redes sociais na vida dos estudantes, no intuito de promover a reflexão sobre o que significa viver em rede, no contexto social dos alunos.

Desse modo, Ciavolella (2015) propôs atividades como: criação de um grupo na rede social *Facebook*; questionário para os alunos que participaram da pesquisa sobre os significados do envolvimento com as redes sociais; proposto ainda um debate sobre o que significa (tanto local quanto global) viver em redes sociais online.

A segunda etapa promoveu uma discussão sobre a construção de perfis pessoais e, notadamente, as práticas de leitura e análise da *fanpage Homer*

*Corintiano*. Desta forma, as atividades propostas se basearem na construção do perfil no *Facebook*, na leitura e na análise da *fanpage*.

Tais propostas nos permitem reconhecer que o conceito chave de práticas de linguagens estão sendo contemplados na trajetória do projeto, seja promovendo a interação entre sujeito e os textos configurados em modelos multissemiótico, seja refletindo sobre os efeitos de sentidos provocados pela escolha dos recursos linguísticos pretendidos, por meio dos perfis pessoais e das leituras das *fanpages*, atentando-se na utilização da linguagem, na configuração do letramento e associando tais elementos à construção de identidade.

Diante o exposto, percebe-se que este modelo didático se trata de uma proposta baseada na compreensão de multiletramentos, haja visto que o trabalho é realizado a partir da adoção de gêneros contemporâneos que possuem meios próprios de circulação, no caso, a *fanpage* na rede social *Facebook*.

Ao analisar e refletir sobre o conteúdo multissemiótico da *fanpage* reconhece-se que esta prática pedagógica parte da materialidade escrita, onde o texto foi tomado como objeto de trabalho, assim como propõe a perspectiva enunciativo-discursiva no que diz respeito ao domínio da linguagem em diferentes mídias e semioses.

Outro trabalho que, a partir de nossa leitura, pode apontar para modelo de condutas e práticas docentes na perspectiva do arcabouço da BNCC (2017) é Dias (2016), que propõe um trabalho com alunos do nono ano, denominada “Oficina de Web-rádio”. Esse projeto visou promover a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades e competências do letramento digital, como a capacidade de selecionar, buscar e avaliar as informações, organizá-las e usá-las eticamente para produzir novos conhecimentos.

A ideia de se trabalhar com uma oficina de Web-rádio, incide sobre o pressuposto do eixo da oralidade, onde a mensagem pode ser transmitida por meio de recursos digitais em prol da organização do discurso em razões específicas de uso.

Identifica-se também o conceito chave de língua, o qual corrobora para o desenvolvimento das práticas situadas de linguagens diante uma concepção interacionista, onde a língua está a serviço da interação entre indivíduo e prática social, conforme defendido por Antunes (2008).

Dias (2016) organizou a oficina de Web-rádio para os alunos perceberem que no meio digital eles poderiam ir além do entretenimento banal. Ou seja, o objetivo era que eles pudessem ser responsáveis pelo protagonismo da autoria digital, difundindo conhecimento e conteúdo de qualidade em diversos gêneros.

Como metodologia, primeiramente fez-se necessário refletir sobre os termos autor e autoria. Tal reflexão foi feita por intermédio do professor por meio de perguntas orais, que permitiram ao aluno refletir sobre quem pode ser autor, quais os meios em que isso pode ocorrer, e qual influência que o fato pode causar e assim concluírem que eles também podem fazer parte do grupo de autores.

A oficina seguiu com pesquisas teóricas sobre o que é uma web-rádio, a distinção entre rádio comercial, escolar e comunitária e como poderiam criar uma. Só então após os embasamentos teóricos, os alunos criariam a programação da rádio com diferentes temas. Entre eles, recorreu-se a entrevistas, notícias, propagandas, recados, orientações diversas, canções e sonoplastia. Tais temas puderam ser gravados e editados, por meio do programa de edição “*Audacity*” e colocados no ar por meio da plataforma *online SoundCloud*, conforme relata Dias (2016).

Tal fato incidiu sobre o eixo de produção de texto, o qual propõe ao indivíduo a autonomia em ser autor, além da prática em produzir textos levando em consideração as perspectivas enunciativo-discursivas de abordagem, ou seja, os textos produzidos nos diferentes gêneros textuais, serviram como base dos assuntos transmitidos pela Web-rádio.

Assim, esta proposta corrobora para trabalhos dentro dos moldes da cultura digital nas salas de aula, possibilitando aos alunos que eles entendam que de maneira emancipatória, eles também são capazes de produzirem e

elaborarem conteúdos de forma crítica no meio digital, o que incide diretamente na proposta de multiletramentos apontada pela Base Nacional.

Dessa maneira, é nítido que os dois modelos didáticos compartilham do conceito de multiletramentos, e optar por essa perspectiva não se torna um desejo, mas sim uma necessidade diante as novas ocorrências advindas da era digital, em que se busca além da familiaridade com as ferramentas digitais a habilidade em utilizá-las de forma crítica.

Entretanto, tal perspectiva pode pecar em seu excesso, dado que o multiletramento pode ultrapassar a concepção do formar o indivíduo para que ele possa personalizar seu trabalho por meio digital, para o fato dele dominar o uso da máquina, sem considerar toda a historicidade, cultura e ideologia do seu objeto. Assim como Rojo (2012) sugere, não basta saber fazer, é necessário saber o que se está fazendo.

Portanto, nos modelos didáticos apresentados, 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.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho teve com objetivo geral destacar os conceitos chave subjacentes à Base Nacional Comum Curricular (2017) do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa e, desta forma refletir sobre as condutas docentes e as suas implicações didáticas a partir da ótica dos estudos do letramento.

Para dar conta desse objetivo, primeiramente foi feita uma revisão teórica sobre os conceitos de letramento, compreendendo os modelos autônomo e ideológico, e discutiu-se também o conceito dos multiletramentos. Ademais, foram analisados os fundamentos da BNCC (2017) do Ensino

Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito aos embasamentos legais e às suas competências e habilidades.

Em análise aos itens que compõe a BNCC (2017), foram identificados conceitos chave que implicam sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, de modo a proporcionar 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. Os conceitos chave explorados neste trabalho foram: língua; práticas de linguagem; campos de atuação social; texto e multiletramentos.

Diante a revisão teórica e a análise da BNCC, buscou-se refletir sobre o trabalho do professor em sala de aula por meio de implicações didáticas, discutindo dois trabalhos acadêmicos resultados de experiências didáticas. Tais modelos didáticos, conforme demonstramos, buscaram a reflexão do objeto de estudo levando em consideração a prática social, sugerindo uma perspectiva interacionista e enunciativo-discursiva de linguagem. O texto foi assumido, assim, como unidade central de trabalho nas propostas didáticas apresentadas.

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.

Nesse sentido, este texto pode contribuir com reflexões na área de Ensino de Língua Portuguesa por ser uma temática ainda pouco explorada em relação aos impactos para o processo de ensino e de aprendizagem, visto a recente aprovação do documento objeto pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, este trabalho pode fornecer subsídios para a formação de políticas



públicas para a educação, uma vez que os currículos das escolas públicas e privadas do país obrigatoriamente precisarão se orientar pela BNCC (2017).

Por fim, destacamos que é necessário que outros estudos como este sejam realizados, no intuito de oportunizar aos professores demais estratégias que os auxiliem no processo de ensino aprendizagem por meio dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, além de refletir sobre os resultados alcançados e meios de suplantar dificuldades que possam ocorrer a partir desta óptica, no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Ed. 18<sup>o</sup>. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

ANTUNES, Maria Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo/SP: Parábola Editorial, 2008.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em 1 de maio de 2018.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977). Disponível em <://docslide.com.br/documents/bardin-laurence-analise-de-conteudopdf.html> Acessado em 01 de maio de 2018

CIAVOLELLA, Bruno. **Multiletramentos em contexto de escola pública: linguagem e sentidos nas e sobre as redes sociais**. 2015. 155 p. Dissertação Mestrado. Maringá/PR, 2015.

DIAS, Laryssa Amaro Naumann Pereira. **Multiletramentos na sala de aula: entre a intuição e intencionalidade**. 2016. 100 p. Dissertação Mestrado. Rio de Janeiro/ RJ, 2016.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HÜBES, Terezinha da Conceição Costa. (org) . **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

JUNG, N. **Identidades Sociais na Escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2014.

KLEIMAN, A. B.; Assis A. J (org.). **Significados e Resignificações do letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

MENDONÇA, M. **Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto**. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. Parábola Editorial, 2006

ROJO, Roxane. **Pedagogias dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola**. 2012. Disponível em <  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782013000400013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000400013) > Acessado em 01 de agosto de 2018.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. Ed 23ª. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

STREET, B. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, out/2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.