

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS MULTILETRAMENTOS**

*BASE DE CURRÍCULO COMÚN NACIONAL: CONSIDERACIONES PARA EL  
APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA Y LAS MULTIALFABETIZACIONES*

**Denize Martins de Castro Soares**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
**Ana Amélia Calazans Rosa**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**RESUMO:** O objetivo geral deste trabalho foi a análise das novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 3º versão) para o currículo do Ensino Fundamental Anos finais de Língua Portuguesa, no tocante às questões relativas a Multiletramentos e tecnologias digitais. Primeiramente, fizemos um levantamento dos vocábulos relacionados ao campo semântico da Pedagogia dos Multiletramentos e do uso de tecnologias digitais em práticas educacionais. Na sequência, guiando-nos pela ocorrência e frequência dos termos, selecionamos excertos das seções relativas à disciplina de Língua Portuguesa para analisarmos os conceitos e discursos presentes sobre os temas multiletramentos, cultura digital, gêneros multissemióticos e diversidade cultural no ensino de português como língua materna. Os resultados mostraram que embora haja na BNCC muitas considerações semelhantes ao principal documento que a antecedeu (os PCN de 1998), as contribuições teórico-metodológicas procuram adequar o currículo brasileiro aos avanços recentes das tecnologias (digitais) de informação e comunicação. Diante das novas práticas, o documento não apenas considera a necessidade de “ampliação dos letramentos” (para usar os exatos termos da Base), como também as novas formas de produção, de participação, que contemplam os multiletramentos nas práticas escolares e que, no fim, tem potencial para ser a verdadeira inovação na escola, pois questionam os paradigmas das pedagogias tradicionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental; Língua Portuguesa; Multiletramentos.

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio fue el análisis de las nuevas directrices de la de la Base de Currículo Común Nacional - BNCC (Brasil, 2017, tercera versión) para el plan de estudios de últimos años de la escuela primaria de la Lengua Portuguesa, en cuestiones relacionadas con las tecnologías digitales y multialfabetizaciones. Primero, hicimos un levantamiento de los vocablos relacionados al campo semántico de la Pedagogía de los Multiletramentos y del uso de tecnologías digitales en prácticas educativas. Siguiendo, guiándonos a través de la ocurrencia y frecuencia de los términos, seleccionamos extractos de las secciones relativas a la disciplina de la Lengua Portuguesa para analizar los conceptos y discursos presentes en las cuestiones multialfabetizaciones, cultura digital, géneros multisemióticos y diversidad cultural en la enseñanza del portugués como lengua materna. Los resultados mostraron que aunque en la BNCC muchas consideraciones similares al principal documento que la antecedió (los PCN de 1998), las contribuciones teórico-metodológicas buscan adecuar el currículo brasileño a los avances recientes de las tecnologías (digitales) de información y comunicación. Ante las nuevas prácticas, el documento no sólo considera la necesidad de "ampliación de los letramentos" (para usar los términos exactos de la Base), así como las nuevas formas de producción, de participación, que contemplan los multiletramentos en las prácticas escolares y que, con el fin, tiene potencial para ser la verdadera innovación en la escuela, pues cuestionan los paradigmas de las pedagogías tradicionales.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza Fundamental; Lengua Portuguesa; Multiletramentos

## **1. INTRODUÇÃO**

A sociedade atual está marcada pelo avanço das novas tecnologias digitais, com as perceptíveis mudanças nos modos de comunicação, as quais refletem de maneira direta na leitura e na escrita dos textos. Com a globalização a sociedade vivencia novos contextos sociais, o que exige um novo olhar diante da cultura do digital e das diversas linguagens que multiplicam os significados construídos nos processos de leitura e de produção dos mais diversos gêneros textuais. À vista deste novo cenário, são necessárias novas práticas de leitura e de escrita nas escolas básicas que preparem o estudante para o exercício do trabalho, da cidadania e do convívio social no século XXI. Conforme Rojo (2009, p.109), diante das mudanças do mundo contemporâneo, há uma necessidade de novos letramentos, novos modos de educar. No entanto, o ensino das escolas básicas, de forma geral, retrata uma realidade que, muitas vezes, dificulta a implementação dessas novas práticas.

A justificativa do trabalho condiz com a necessidade que a escola tem de inserir novas metodologias para tornar o ensino mais significativo e de promover o engajamento e o interesse dos alunos. A contribuição almejada aqui é refletir sobre as possibilidades de implementar um ensino que contemple os multiletramentos, inserindo na escola os gêneros multimodais que fazem parte do jovem do mundo globalizado, de forma a observar, interpretar e produzir sentidos das novas linguagens e não apenas a linguagem verbal (oral e escrita).

O objetivo geral deste trabalho foi analisar os discursos voltados à integração dos multiletramentos e das tecnologias digitais ao currículo de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 3º versão) para o Ensino Fundamental anos finais. Os excertos foram selecionados por meio de etiquetas que privilegiaram termos caros às teorias de letramentos e multiletramentos, uma vez que são teorias-chave dentro da proposta curricular para Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos deste trabalho foram os seguintes:

- Conceituar letramentos e multiletramentos para entender sua relação com o ensino de língua portuguesa;
- Fazer um levantamento de ocorrências dos verbetes relacionados à teoria de Multiletramentos e à questão da “cultura digital” na seção da BNCC

(BRASIL, 2017) voltada ao currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II;

- Discutir os discursos relativos à proposta de ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental anos finais à luz da teoria de Multiletramentos e das questões a ela relacionadas, como cultura digital, textos multissemióticos, diversidade de linguagens e de culturas.

Tendo em vista tais objetivos, esboçamos as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Como os conceitos de letramentos e de multiletramentos trazidos pelo documento contribuem para pensar o currículo de língua portuguesa para o EF II?

b) Há propostas de inclusão dos gêneros próprios da cultura digital, na BNCC? Se sim, como se configura a proposta de inserção dessas novas práticas?

Consideramos relevante e urgente a reflexão sobre como as novas perspectivas de ensino-aprendizagem se materializam na proposta da BNCC, ao refletir também sobre como as novas orientações podem impactar a formação do professor e como este pode contribuir para um ensino crítico, a fim de tornar as aulas de língua portuguesa mais significativas para o aluno.

A pesquisa constituiu-se em três etapas: (i) revisão teórica, (ii) levantamento das ocorrências textuais relativas aos multiletramentos e tecnologias digitais na proposta da BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa, (iii) geração de dados e análise dos excertos/discursos. A seguir, apresentaremos a fundamentação teórica do trabalho. Nessa parte, há reflexões e posicionamentos acerca de temas importantes para a análise e discussão desenvolvidas no trabalho e que também são recorrentes na própria BNCC, como Letramento(s), Multiletramentos e cultura digital.

## **2. LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS**

A escola, como a principal agência de letramentos, ainda privilegia o ensino do texto escrito e cânone, ou seja, um letramento baseado na cultura do impresso e quase exclusivamente em objetos culturais ditos eruditos (mais valorizados) e pouco significativos para o mundo do aluno. Logo, ela acaba por ignorar as práticas da cultura jovem e conectada, as quais estão cada vez mais presentes no nosso dia a dia como jogar on-line com pessoas do outro lado do mundo, pedir um táxi/carro/carona por um aplicativo, enviar e ler mensagens em redes sociais, produzir/editar vídeos próprios ou

remixar vídeos de outras pessoas, alimentar *blogs/Instagram/Pinterest*, *produzir podcasts*, conversar por aplicativos de mensagens instantâneas como o *whatsapp*, dentre outros.

É inegável que a maior parte das práticas de leitura e de escrita atuais estão inseridas em situações de interação e comunicação que fazem parte do que reconhecemos como cultura digital (CASTELLS, 2005). Reconhecemos desse modo, a necessidade que a escola tem de pensar novas metodologias com o intuito de tornar o ensino mais significativo e, além do mais, promover o engajamento e o interesse dos alunos.

Nosso argumento é que a escola tem a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012; 2013), que insira e valorize os gêneros de natureza multimodal que fazem parte do cotidiano do jovem do século XXI e do mundo globalizado. Compreender e agir no mundo atual demanda dos sujeitos novas formas de observar, interpretar e produzir sentidos das novas linguagens que reforçam a ideia da multiplicidade de linguagens (além da verbal, a imagética, sonora, etc.), visto que os textos estão “a cada dia mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos” (LEMKE, 1998 *apud* ROJO, 2007 p. 63).

Compete à escola proporcionar um ensino que possibilite aos seus alunos novas maneiras de ler, escrever e de se posicionar diante das novas práticas da cultura digital. Além disso, a integração das tecnologias digitais ao currículo deve preocupar-se em formar cidadãos críticos e proficientes não somente em usar novas ferramentas, mas também em colaborar entre si e gerar conhecimento, solucionar problemas, dentre outras competências. Rojo ressalta: “defendo que um dos objetivos principais da escola é 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” (ROJO, 2009, p.11).

Segundo Kleiman (2008), os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento da escrita desde o século XVI, acompanhando as mudanças relacionadas ao uso da escrita através das mudanças socioculturais. Assim, para os estudos dos letramentos, situações como ascensão/domínio de uma variante de linguagem, o aparecimento da escola e a consolidação do poder de um grupo social privilegiado são questões cruciais no campo das investigações acerca da escrita e dos fenômenos socioculturais que a envolvem direta e indiretamente. Para Kleiman, letramento é definido como:

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizados ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática- de fato, dominante- que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 18-19)

O termo letramento, conforme o sentido que lhe é dado atualmente, para Soares (2004), deriva do inglês *literacy*<sup>1</sup>, que já implicava com o conceito dos usos sociais da escrita e da leitura. Rojo (2009) ressalta que o grande divisor de águas sobre os estudos do letramento foi a obra de Street (1984), que inaugurou os novos estudos do letramento (NEL/NLS) e foi divulgada no Brasil principalmente por Kleiman em 1995. A obra apresentava duas concepções de letramento, um “enfoque autônomo” e um “enfoque ideológico” (ROJO, 2009, p. 98). Termos que foram chamados de modelo autônomo e modelo ideológico por Kleiman (2008). Nessa concepção, o modelo autônomo prevê o desenvolvimento do letramento como uma habilidade individual, ou seja, a escrita é concebida como “um produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p. 22 *apud* ROSA 2016a, p.32). Conforme Rosa (2016a):

No **modelo autônomo**, o letramento é entendido como um mecanismo neutro, independentemente de seu contexto social. Tal como uma mercadoria, o letramento seria algo a ser adquirido para fins funcionais, um tipo de tecnologia (tecnologia da escrita) que servirá para assegurar o funcionamento da sociedade e de suas instituições. (ROSA, 2016a, p. 32) (grifo da autora).

A concepção de modelo ideológico, conforme Kleiman, seriam “as práticas de letramento, no plural, que são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2008, p. 21). Assim sendo, o modelo ideológico:

(...) o **modelo ideológico** tem como principal característica reconhecer e afirmar o papel das relações de poder estabelecidas nas práticas de

---

<sup>1</sup> *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzido quer seja para o indivíduo que aprende a usá-las (SOARES, 2004, p.17).

letramentos. Nesse modelo, um olhar mais crítico é lançado aos eventos de letramento, e a própria prática letrada é vista como múltipla, por isso, em trabalhos vinculados a uma perspectiva ideológica, o termo letramento aparece sempre no plural: letramento**S**, prática**S** de letramento**S**. (ROSA, 2016a, p.33) (grifos da autora).

A autora evidencia a relação de poder estabelecida nas práticas de letramentos, ressaltando que tais práticas são múltiplas. Em conformidade com Buzato (2007), ela acrescenta: “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, p. 153 *apud* ROSA, 2016a, p. 33).

No entanto, a educação formal ainda privilegia apenas um tipo de letramento. Como ressalta Kleiman, a escola, segundo ela a mais importante das agências de letramento, não se atenta para o letramento enquanto prática social, mas privilegia “apenas um tipo de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.” (KLEIMAN, 2008, p. 20). O que a BNCC (BRASIL, 2017) traz em seu escopo teórico é justamente que a escola de nível Fundamental tem um novo desafio: além de superar a tradição do modelo autônomo de letramento, agora a escola também precisa compreender e integrar a noção de multiletramentos aos estudos das línguas/linguagens<sup>2</sup>.

Conforme Rojo (2012), o termo multiletramentos (*multiliteracies*) é originário de um grupo de pesquisadores da área de letramentos e educação de Nova Londres (Grupo Nova Londres, GNL) em meados da década de 1990, no Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland, na Austrália. Dessa reunião de pesquisadores, deu-se início a um projeto internacional com alguns teóricos da pedagogia crítica a fim de discutir o futuro das pesquisas na área de letramento. O Grupo de Nova Londres, formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, dentre outros pesquisadores afirmaram em manifesto a necessidade de a escola tomar posição diante dos novos letramentos que surgiram na contemporaneidade.

---

<sup>2</sup> A discussão sobre o papel dos multiletramentos aparece na BNCC (BRASIL, 2017) para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.

O conceito de multiletramentos estruturado pelo GNL, segundo Rojo (2013), já apontava para duas práticas de letramentos, marcadas através do prefixo “multi” abrangendo a **multiculturalidade da sociedade**, caracterizada pela pluralidade e pela diversidade cultural; e a **multimodalidade dos textos** pela multiplicidade de linguagens, “semioses” e “mídias”.

Desse modo, segundo Rosa (2016a, p. 35) as reflexões propostas pelos pesquisadores, no artigo publicado em 1996, deram espaço para o “surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação (novas Tecnologias de Informação e Comunicação)” os quais “colocam em evidência variadas questões de diversidade cultural e linguística antes apagadas/silenciadas pelas abordagens tradicionais de letramento”. Para Rosa (2016a, p. 35), o manifesto possibilitava reflexões em torno das novas propostas de currículo, que “considerassem as novas condições e contextos de aprendizagem influenciados pelas mudanças sociais e tecnológicas já em evidência desde 1996”.

Há, dessa forma, uma necessidade de se refletir a maneira pela qual a escola poderia inserir novas propostas para a educação, como acrescenta:

Um dos objetivos de se pensar em **novos** multiletramentos é caminhar em direção a uma mudança significativa no modo de fazer educação, uma mudança que atenda à demanda de um novo mundo, mais tecnológico, conectado e hipermediático, e de uma nova escola, agora intercultural, com populações de diversas classes, raças, gêneros, que escapam às dicotomias tradicionais. A escola de antes atendia às necessidades de uma sociedade de mentalidade mais industrial, de um mundo do trabalho onde se privilegiava a produção em escala, os papéis individualizados, de forma que, se cada um cumprisse devidamente suas obrigações, o processo de produção (no caso da escola, de ensino) seria otimizado. (ROSA, 2016a, p. 49)

### **3. METODOLOGIA DE PESQUISA**

Diante do aparato teórico apresentado anteriormente, esta pesquisa teve como objetivo realizar uma análise documental de natureza qualitativa de um dos documentos mais relevantes no contexto educacional da escola pública brasileira: a nova Base Nacional Comum Curricular. Mais especificamente na seção sobre o ensino de Língua Portuguesa nas séries do Fundamental II. Assim, a pesquisa teve como objeto de estudo as orientações da BNCC, no que diz respeito às questões relativas aos multiletramentos e

suas implicações para o ensino e a aprendizagem de português nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os instrumentos de geração de dados foram desenhados especificamente para o problema levantado nesse trabalho e baseiam-se em estudos da área de Letramentos e Multiletramentos. É também esta área do conhecimento que norteou a análise dos dados gerados.

### **3.1 DESCRIÇÃO DO CORPUS DE PESQUISA: A BNCC**

O objeto de investigação, como já mencionado, foi a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) conta com a autoria de 116 especialistas de 35 universidades e propõe definir os direitos e as obrigações de aprendizagem para todos os alunos, na tentativa de garantir assim uma equidade e uma diretriz nacional. A BNCC visa ordenar os currículos, buscando um patamar comum de aprendizagem e contribuir para a formação dos professores (BRASIL, 2007).

Trata-se de um documento oficial que expõe orientações para o ensino e aprendizagem para a educação básica, apresentando habilidades e competências para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. É um referencial para a educação pública e privada do país por ser um documento plural, contemporâneo e que estabelece um conjunto de aprendizagens fundamentais para todos os estudantes.

A organização de uma Base Comum Curricular visa, dessa maneira, ordenar os currículos nacionais para os projetos pedagógicos de ensino. Apesar do seu caráter normativo-descritivo, o documento tenciona a autonomia dos professores e redes de ensinos, uma vez que ela não anula os currículos locais, o que faz parte da cultura regional.

A BNCC cita a Constituição de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que a lei dispõe de duas noções essenciais para a BNCC, a saber: a busca em estabelecer uma relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, afirmando que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.” (BRASIL, 2017 p.11). A segunda noção refere-se ao foco do currículo, “ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC” (BRASIL, 2017 p.11). O PNE



(Plano Nacional de Educação), de acordo com as leis previstas anteriormente, afirmava já a importância de “uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7),” (BRASIL, 2017, p. 12). Quanto aos fundamentos pedagógicos da BNCC, o seu foco está no desenvolvimento de **competências**, as quais já eram previstas pela LDB/1999. As competências devem indicar com clareza o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”, isso no decorrer da Educação Básica, assim:

“os alunos devem desenvolver as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p. 25).

As competências gerais para o Ensino Fundamental estão organizadas em cinco áreas de conhecimento, a saber, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Segundo a BNCC, o componente de Língua Portuguesa está em conformidade com os documentos e as orientações curriculares produzidos nas últimas décadas. No entanto, a base enfatiza que há uma busca para sua atualização, tendo em vista “as transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)” (BRASIL, 2017, p. 65).

Diante desse novo contexto, nossa pesquisa preocupou-se justamente com os discursos que a BNCC faz em prol da presença das TDIC em sala de aula e sobre como deve ficar o ensino da língua portuguesa na perspectiva dos multiletramentos e dos gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos. Acreditamos que a escola tem a necessidade de contemplar de forma teoricamente embasada as novas práticas de linguagem e de produção, visando o posicionamento dos alunos de forma crítica diante do uso das TDIC. A seguir, explicamos como se deu a geração de dados.

### **3.2 GERAÇÃO DE DADOS**

Com o propósito de discutir quais as propostas da BNCC (BRASIL, 2017) relacionadas aos multiletramentos para a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais, primeiramente fizemos um levantamento das ocorrências dos vocábulos

relacionados a cultura digital, Letramentos, Multiletramentos, Multimodalidade, Multissemioses, Tecnologias e TDIC, para entendermos em qual proporção os termos ganham destaque no documento. O levantamento foi feito durante toda a seção referente ao componente de Língua Portuguesa, da página 55 a 189. No Quadro 3 apresentamos os resultados desse levantamento.

**Quadro 3: Resultado do levantamento numérico dos termos relacionados às áreas de Letramentos e Tecnologias digitais:**

<b>Termos buscados</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Cultura digital	21
Alfabetização	16
Tecnologias	10
Letramentos	08
Multiletramentos	04
TDIC	04
Multimodalidade/ Multimodal	03
Multissemioses	01

De acordo com o quadro 3, podemos perceber que há poucas referências ao termo Multiletramentos em si (apenas 4). Os termos Tecnologias (10 ocorrências) e Cultura Digital (21) somam 31 ocorrências que, apesar de parecer um cenário mais otimista se comparado com as citações de Multiletramentos, podemos dizer que se trata de um número pouco expressivo considerando sua relevância para todos os eixos de ensino de Língua Portuguesa<sup>3</sup> e tendo em vista que foram verificadas 134 páginas do documento<sup>4</sup>.

Diante desses números, despertamos o interesse em entender as concepções sobre como a BNCC vê o ensino de língua portuguesa na perspectiva que ela mesma defende na descrição das competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Competências Gerais da BNCC: BRASIL, 2017, p. 09)

<sup>3</sup> A BNCC prevê os seguintes eixos de ensino para o componente de Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

<sup>4</sup> Para essa pesquisa nos concentramos na etapa do Ensino Fundamental que vai da página 55 à página 189 da BNCC.

Justifica-se, assim, a necessidade da investigação a respeito de um discurso de ensino voltado à cultura digital e às tecnologias refletindo acerca do quão inovadoras para a educação tais propostas podem ser. Nosso questionamento é sobre o que pode ser considerado como o “meio” pelo qual se chega à inovação da educação, bem como o papel exercido pela ampliação da noção de letramento (no singular e segundo a abordagem autônoma) para multiletramentos (que além de plural, leva em consideração as múltiplas semioses na construção de sentidos) nesse processo de “fazer diferente”.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nessa parte do trabalho, apresentaremos a discussão dos dados (fragmentos) que foram selecionados da BNCC de acordo com os resultados apresentados no Quadro 3. O objetivo foi, após selecionar os trechos mais relevantes, realizar e discutir a análise do material que expusesse dos assuntos e das práticas relacionadas aos multiletramentos.

Com relação à concepção de língua e linguagem, a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, como podemos perceber no excerto abaixo (BRASIL, 2017, p. 65):

**Excerto 01-** (...) Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (PCN: BRASIL, 1998, p. 20)

A partir desse excerto, observa-se que a BNCC dialoga com as propostas dos PCN (1998), pois a base prevê as interações entre língua(gem) e sujeito, assim como os PCN (BRASIL, 1998), que definiam a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 *apud* BRASIL, 2017, p. 65). A BNCC mostra-se interessada pelas transformações ocorridas nas últimas décadas no que se refere às práticas de linguagens ao mencionar “aos distintos momentos da história”. Essas transformações estão amplamente conectadas com as mudanças nas formas de distribuição de conhecimento e de informação, bem como nas formas de comunicação. Talvez esse seja o grande diferencial da BNCC, uma atualização histórico-tecnológica, pois no que diz respeito à concepção de língua/linguagem, não observamos grandes mudanças.

A BNCC afirma assumir a perspectiva “enunciativo-discursiva” de linguagem ao ressaltar que as atividades de interação entre língua e sujeito estão associadas ao discurso. Isso significa pensar a língua em atividades interativas e discursivas com significados construídos socialmente. Nesse sentido, a BNCC está de acordo com a noção de gênero discursivo/textual para o ensino de língua (BRASIL, 2017, p. 65). Essa noção de gêneros está vinculada às práticas comunicativas, nas relações dos sujeitos, que ocorrem em várias esferas sociais. Isso é averiguado também pelas escolhas lexicais e na própria evidência da relevância de termos como “discurso” e “letramento(s)”.

Desse modo, ao assumir tal perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, devemos considerar que as tecnologias e a cultura digital trazem novos paradigmas para as noções de textualidade e para o discurso. Nessa perspectiva, a BNCC visa a importância de abordar textos que circulam nas mais diversas mídias e suportes, tendo em vista que propõe a “ampliação dos letramentos”, sugerindo então que, o aluno já chega à escola com um repertório de letramentos construídos em outras esferas sociais (como a família e a igreja, por exemplo):

**Excerto 02- Ao componente Língua Portuguesa cabe**, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 65) (grifo nosso)

Na sequência, a BNCC além de considerar o escrito/impresso e os gêneros/práticas consagrados pela escola, como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha dentre outros, ainda ressalta a importância para a escola em contemplar também os “novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2017, p. 67). Percebemos que há uma consonância com o discurso de Rojo (2009), que afirma a necessidade de se preparar o aluno para práticas de comunicação e interação contemporâneas:

(...) as múltiplas exigências do mundo contemporâneo apresentadas à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como conhecemos, (...) não será suficiente (...). Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que tem lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. (ROJO, 2009, p.108)

Diante das novas práticas, o documento não apenas considera a necessidade de “ampliação dos letramentos” (para usar os exatos termos da base), como também as novas formas de produção, de participação, que contemplam os multiletramentos nas

práticas escolares e que, no fim, é a verdadeira inovação na escola, pois questionam os paradigmas das pedagogias tradicionais. Para isso, é necessário o desenvolvimento de novas práticas de leitura e de produção textual, que possibilitem ao aluno uma “participação significativa e crítica” diante dos novos gêneros textuais. Diante desse posicionamento, a BNCC ao tratar de uma “ampliação dos letramentos de forma a possibilitar a participação dos alunos de forma significativa e crítica nas diversas práticas sociais” conforme fragmento acima, condiz com concepção de modelo ideológico cunhado por Kleiman (2008). Pensar letramentos sob o viés “ideológico” é adotar uma posição crítica diante dos letramentos, como práticas de letramentos que são determinadas social e culturalmente. Práticas que devem fazer sentido para os alunos, como afirma ROJO (2012):

(...) trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos (ROJO, 2012, p. 8).

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

**Excerto 03** - As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem **novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2017, p. 66)

O excerto 3 evidencia também para nós, pesquisadores, um dos maiores desafios que a BNCC nos propõe: a formação docente para novas práticas pedagógicas e para o uso de ferramentas digitais. Uma vez que o documento sugere que o ensino procure

abarcam gêneros novos como *vlog*, *memes*, *jingle*, *spot* dentre outros, os objetivos não devem apenas ser “aprender a ler/interpretar” tais gêneros, mas sim a compreensão de seu processo de produção, de seus meios de circulação e de seus processos de significação.

É importante ressaltar que o documento visa à participação dos alunos de maneira ativa “de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.” (BRASIL, 2017, p.71). Isso só reforça a hipótese de que a escola precisará passar por uma grande virada metodológica, pois o modelo de educação de séculos passados e de caráter iluminista não cabe na concepção de texto e de compreensão ditada pela BNCC.

Assim sendo, novos desafios são colocados à escola, sobretudo no que se refere à interpretação dos novos textos. Conforme Lemke (2010):

Quando a escrita requeria caneta e papel ou máquina de datilografia, e a leitura requeria apenas o livro (e talvez um par de óculos) era simples manter essas distinções. Hoje, no entanto, se você desejar ler um hipertexto (ver BOLTER, 1998) ou escrevê-lo, precisará praticamente das mesmas tecnologias de hardware e software, e precisará tanto de habilidades de autoria novas quanto de novas habilidades de interpretação para usá-las. (LEMKE, 2010, p. 457)

Sobre essa “virada” tecnológica do objeto “texto”, a BNCC é muito clara na orientação de que não se deve trocar os textos próprios do “letramento da letra” por aqueles ditos “novos”. A questão é somar. Isto é, o professor precisa contemplar os novos letramentos sem perder de vista as práticas já consagradas.

**Excerto 04-** Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do **letramento da letra e do impresso**, mas de contemplar também os **novos letramentos**, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. (BRASIL, 2017, p. 66)

Contudo, não nos parece evidente como serão trabalhados esses “novos letramentos”, sobretudo nas práticas de leitura, como serão introduzidos esses gêneros, como (e se) o professor vai ter acesso às tecnologias necessárias, por exemplo, para produções de vídeos-minuto. Entendemos que a BNCC deve servir como base de orientação E, o que sabemos de pesquisas anteriores (ROSA, 2016a; 2016b; TANZI

NETO, 2014; De CONTI, 2017) é que a formação é deficitária e os recursos são escassos, assim os novos gêneros dificilmente têm espaço nas práticas pedagógicas.

Com relação ao exemplo sobre a “produção de um ensaio e de um vídeo-minuto”, apresentado ainda neste excerto, observamos que tal proposta de atividade nos parece bastante pertinente, visto que pode promover práticas de leitura e de escrita de maneira socialmente situada, com a utilização de ferramentas tecnológicas na produção de gêneros narrativos, argumentativos, de entretenimento e etc. Dessa maneira, com a inserção dos novos letramentos os alunos podem ser mais participativos nas aulas. As novas práticas podem contribuir para que esses alunos tornem-se produtores, *designers* e não apenas meros consumidores, receptores de conhecimento, mas atuem de maneira significativa nas práticas de leituras diante das novas práticas de letramento. Como no excerto abaixo:

**Excerto 05** - Essa consideração dos **novos e multiletramentos**; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de **designer; alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade**. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2017, p. 68) (grifo nosso)

Conforme o trecho, o documento concebe que a inserção dos “novos e multiletramentos” no currículo colaboram para que haja mais participação dos alunos de forma efetiva e crítica, proporcionando um engajamento. Isto é, finalmente o documento inicia uma discussão acerca da mudança nas práticas e não somente nos objetos de ensino. Advoga-se que os estudantes não sejam apenas usuários da língua, mas “designers” (termo utilizado por pesquisadores da Pedagogia dos Multiletramentos), uma vez que *designer* é “um produtor e consumidor de significados múltiplos”, conforme Rosa (2016a).

Segundo Rosa (2016a), a noção de *design* surgiu através do Grupo de Nova Londres com a Pedagogia dos Multiletramentos, a fim de referir aos processos de aprendizagem como construção de sentidos trazendo uma ressignificação para os currículos, como ressalta:

A noção de *design* substituiria as concepções estáticas de transmissão de conhecimento do ensino tradicional de letramento. Assim, o *design* é o

modo de desenvolver processos de construção de representações significativas, isto é, representações que fazem sentido seja em processos de construir sentidos para si (modos de interpretação) – ler, escutar, ver etc. – seja em processos de construir sentidos para o mundo (modos de comunicar e de produzir) – escrever, falar, produzir imagens etc. (ROSA, 2016a, p. 41)

Dessa maneira, há uma nova forma de envolvimento do aluno diante do texto, como um *designer*, participará de forma mais ativa, no processo de construção do conhecimento, tornando-se um aluno autor/produtor. Assim, como um *designer*, o aluno/leitor está aberto às mudanças contemporâneas, desde a leitura dos textos em diferentes suportes, como celulares, *tablets* ou computadores, como também, a interpretação desses textos próprios da cultura digital como, por exemplo, os hipertextos conforme o próximo excerto.

**Excerto 06** - (...) Dessa forma, a BNCC procura contemplar a **cultura digital**, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de **hipertextualidade**, até aqueles que envolvem a **hipermídia**. BNCC (2017, p. 68) (grifo nosso)

O documento visa expandir a cultura escolar, tradicionalmente erudita, para abarcar também a cultura digital, acarretando, a nosso ver, a inclusão dos “artefatos tecnológicos” (ALMEIDA; SILVA, 2011), os quais estão cada vez mais presentes nas escolas. Para as autoras, as tecnologias que fazem parte da cultura digital não são mais como “coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação dos alunos” (SILVA, 2010 *apud* ALMEIDA e SILVA, 2011, p.4), pois já é possível identificar o movimento de integração das tecnologias digitais ao currículo, assim como elas já estão integradas ao repertório de práticas sociais de todos nós em nossas práticas cotidianas.

Quando a BNCC faz referência a textos com “baixo nível de hipertextualidade”, devemos considerar as palavras de Snyder (2010), que em seu trabalho reflete sobre o *Hypertext*. A autora afirma que o termo não é recente, pois já era cunhado antes do advento da web, assim a ideia da tradicional enciclopédia impressa já seria o início do hipertexto. E, exatamente por isso, não basta pensar nos objetos digitais como “novos” e “inovadores” por si só. É preciso problematizar as práticas de letramentos que estão imbricadas na cultura digital e entender como elas refletem no currículo escolar que norteia a educação básica.

**Excerto 07-** Da mesma maneira, imbricada à questão dos **multiletramentos**, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é



**importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis**, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 68) (grifo nosso)

A partir desse trecho, vê-se que o documento visa contemplar a hibridização, a mescla, ou seja, as diferentes culturas, as culturas populares e as canônicas. Aqui a Base procura contemplar a outra face da Pedagogia dos Multiletramentos: a face da promoção de interculturalidade, do respeito e acolhimento às diversas línguas, culturais e modos de compreender e de agir no mundo. Isso vai de encontro ao que afirma Rojo (2012):

No que se refere à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar que, como assinala García-Canclini (2008[1989], p. 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), já eles, desde sempre, híbridos, que se caracterizam por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO, 2012 s/p)

Tradicionalmente, as escolas sempre foram lugares de ensinar o estudante a/sobre cultura erudita, os cânones e, assim, transformá-lo em um cidadão civilizado e culto. A BNCC, no entanto, contradiz esse entendimento e advoga pela visão de educação que não mais privilegiará uma determinada cultura socialmente mais valorizada e dita como erudita. Ao contrário, o documento defende a integração de diferentes culturas no currículo, uma vez que “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteiriços.” (ROJO, 2012, s/p.).

No trecho abaixo, a BNCC, apresenta sugestões de gêneros a serem trabalhados.

**Excerto 08-** Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos **letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos**, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p. 139) (grifo nosso)

Neste trecho, a proposta da BNCC contempla uma lista de gêneros que podem ser considerados para as atividades de leitura e de produção de textos. Logo, tais gêneros híbridos e alguns próprios da cultura digital ganham grande destaque, o que é um fator positivo para o documento por contemplar os multiletramentos. A seguir, apresentamos

um quadro com os gêneros multimidiáticos e multissemióticos mencionados pela BNCC como exemplos para o trabalho com leitura e produção textual em sala de aula:

**Quadro 4: Gêneros da Cultura do Digital e da Cultura do Impresso**

GÊNEROS CULTURA DO DIGITAL	GÊNEROS CULTURA DO IMPRESSO
<i>post</i> em rede social, <i>gif</i> , <i>meme</i> , <i>fanfic</i> , <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i> , paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i> , <i>fanzine</i> , <i>fanvídeo</i> , <i>vidding</i> , <i>gameplay</i> , <i>walkthrough</i> , <i>detonado</i> , <i>machinima</i> , <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos, álbum noticioso, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, <i>vlog</i> cultural, <i>jingle</i> , <i>spot</i> .	Comentário, carta de leitor, charge, notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, anúncio publicitário, tabela, propaganda, esquema, gráfico, ilustração.

Considerando o quadro acima, queremos fazer algumas considerações no que diz respeito ao ensino de leitura, refletindo sobre as práticas de interpretação que contemplem nos currículos esta gama de gêneros da cultura do impresso e da cultura digital.

**Excerto 09-** No eixo Leitura, as estratégias de compreensão e interpretação crescem em quantidade e exigências cognitivas e amplia-se o nível de complexidade dos textos.

Para o documento, “as estratégias de compreensão e interpretação” são distribuídas de forma sequencial e a cada ano/série serão trabalhados textos próprios para cada faixa etária. Como destacado, “a referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.” (BRASIL, 2017, p. 139).

Conforme já pontuamos anteriormente, a cultura digital coloca aos professores inúmeros desafios no que diz respeito à abordagem metodológica e ao domínio de recursos e teorias que deem o suporte necessário para tal revolução pedagógica e de concepção de ensino de língua portuguesa.

**Excerto 11-** O Eixo **Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o

desenvolvimento de projetos pessoais dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p.69) (grifo nosso);

O eixo Leitura para o Ensino Fundamental Anos Finais está dentro do quadro Unidades Temáticas. No trecho acima, o documento enfatiza que a “leitura compreende as práticas de linguagem”, desse modo, envolvendo as várias esferas da vida: artístico-literárias; escolar-acadêmica; social/civil; privada etc. Nesse sentido, ao contemplar os variados gêneros nas suas diferentes esferas de circulação, o documento aborda, ainda que de forma indireta, a pedagogia dos multiletramentos.

A BNCC compreende uma diversidade de práticas de linguagens para o eixo da leitura, valorizando assim leituras que envolvam as várias práticas sociais. Dessa maneira, abarca o conceito de multiplicidade sugerido pelo grupo de Nova Londres, como apresentado no fragmento:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p.70).

Como podemos perceber, há mais uma vez a consolidação de que a prática da leitura deixa de ser vista como algo tradicional voltado apenas para o letramento “da letra” e da era do impresso, passa também a contemplar o digital, ou seja, uma concepção de leitura que acompanha as mudanças tecnológicas e as teorias dos multiletramentos. Assim, na perspectiva dos multiletramentos, há o reconhecimento de uma aprendizagem centrada no alunado, como agentes de transformação.

Pensar na educação linguística pela perspectiva dos multiletramentos é debruçar-se sobre um tema bem atual, considerando o advento da tecnologia e refletindo sobre a interação por meio dos gêneros multimodais. Todavia, ainda é um desafio para a educação brasileira.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo nasceu de questionamentos suscitados durante a disciplina eletiva “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação” e que, mais tarde, viriam a se tornar uma pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso. Após a defesa do TCC, o artigo foi redigido com o objetivo de divulgar algumas das nossas considerações sobre um tópico bastante atual e de relevância ímpar no cenário

educacional brasileiro: como a BNCC, mais novo documento que norteia o currículo nacional, abarca as rápidas e profundas mudanças que vêm ocorrendo nos modos de comunicação/interação e construir sentidos no mundo contemporâneo.

À vista disso, investigamos o foco dado às questões teórico-metodológicas referentes a letramentos e multiletramentos na seção reservada ao componente curricular Língua Portuguesa na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para Ensino fundamental II. Buscamos, à luz dos estudos teóricos pautados nos multiletramentos, averiguar a proposta do documento para o ensino de língua portuguesa a fim de respondermos as perguntas que guiaram nossa pesquisa. Foram elas:

a) Como os conceitos de letramentos e de multiletramentos trazidos pelo documento contribuem para pensar o currículo de língua portuguesa para o EF II?

b) Há propostas de inclusão dos gêneros próprios da cultura digital, na BNCC? Se sim, como se configura a proposta de inserção dessas novas práticas?

No que diz respeito à primeira pergunta, podemos afirmar que a discussão em torno das teorias de Letramentos e Multiletramentos trazida pela BNCC foca na formação de alunos leitores e produtores de conteúdo/textos. No entanto, é preciso levar em conta que o currículo deve proporcionar um letramento significativo para os alunos (ROJO, 2007), ou seja, deve “validar e legitimar as experiências” dos alunos. Dessa forma, é preciso considerar um projeto de currículo que faça sentido para os alunos, o que acarreta, conforme Kalantzis e Cope (2000), em “práticas situadas” ou “aprendizagem situada” (ROJO, 2012, p. 18), de forma a “validar e legitimar as experiências que os alunos trazem de suas vidas cotidianas para a sala de aula” (ROJO, 2007 p.77). Assim, sugerir que a teoria de letramentos embase o currículo é, na verdade, sugerir que o ensino não seja mais centrado nos conteúdos científicos tradicionalmente presentes na escola desde o século XIX. Pensar um currículo para os letramentos é pensar que as práticas sociais de usos das linguagens (múltiplas semioses) do cotidiano dos alunos também podem ser objetos de ensino. No caso da língua portuguesa, as práticas de letramentos dos alunos incluem uma grande variedade de semioses (que não somente a verbal, da letra) e também a variedade linguístico-cultural, referente aos dialetos, aos sotaques, ao vocabulário e aos textos não cânones utilizados e (re)conhecidos pelo estudantes e seus pares.

Com relação à segunda pergunta, pudemos averiguar que a BNCC proporciona reflexões sobre o uso das TDICs menos como um apoio pedagógico e/ou como

ferramentas/recursos e mais como os próprios objetos de ensino, pois são meios e modos de produções textuais significativas. Isso significa que a BNCC legitima os gêneros textuais do meio digital – como os exemplos dados pelo próprio documento: memes, gifs, fanfics, etc. –, assim como legitima também gêneros híbridos e que fogem ao convencional da esfera da cultura erudita (cf. Quadro 4). É preciso destacar que olhar a integração das tecnologias digitais como novos modos de educar, isto é, entender que as tecnologias digitais criam novas possibilidades e, por isso, influenciam paradigmas e concepções de ensino. Portanto, advogamos que este estudo abra espaço para a ampliação de discussões acerca da proposta da BNCC para integração de tecnologias digitais ao ensino. Independentemente do componente curricular (Linguagens, Ciências Naturais, Ciências Exatas, etc.), a questão das TDICs na educação ultrapassa e supera a ideia de uso como ferramentas e/ou recursos pedagógicos. É preciso repensar o papel das tecnologias do ensino e, dessa forma, reconstruir as trajetórias didático-pedagógicas, ressignificar os papéis dos sujeitos, do tempo e do espaço de aprendizagem e abrir o currículo para abarcar novas competências e habilidades para o cidadão contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. Currículo, Tecnologia e Cultura digital: Espaços e tempos de Web Currículo. **Revista e-Curriculum**, vol. 7, núm. 1, abril, 2011, pp. 1-19. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Governo Federal. MEC, Brasília. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação/secretaria de Educação à distância. **Projeto um computador por aluno (UCA)**: Princípios orientadores. Brasília: MEC, 2010.
- BUZATO, M. **Entre a fronteira e a periferia**: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CASTELLS, M. The network society: from knowledge to policy. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Eds.). **The network society**: from knowledge to policy. Washington: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.
- De CONTI, D. **Apropriações de tecnologia digital em sala de aula: resistência e identificação**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP: [s.n.], 2017.
- KALANTZIS, M. COPE, B. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. Cap. 6.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os Significados do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

LEMKE, JAY L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplicada**, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./De 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso 12/07/2018.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Multiletramentos**: Diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

\_\_\_\_\_. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. **Trab. Ling. Aplicada**. Campinas/SP, 46(1): 63-78, Jan/Jun, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso: 10/06/2018.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROSA, A. A. C. **Novos Letramentos, Novas Práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2016a. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa\\_AnaAmeliaCalazAnaAm\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/321259/1/Rosa_AnaAmeliaCalazAnaAm_D.pdf). Acesso: 31/10/2017.

\_\_\_\_\_. Teachers' education and professional development: Focus on Multiliteracies and Technologies. **Ubiquitous Learning: An International Journal**. Volume 9, Issue 3. Common Ground Publishing, 2016b.

SNYDER, I. **Antes, agora, adiante**: hipertexto, letramento e mudança. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300013). Acesso: 10/06/2018.

TANZI NETO, A. **Design de ambientes virtuais de aprendizagem e as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, dos estudos Bakhtinianos e de Remediação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.