

BNCC E MULTILETRAMENTO: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O 8º e 9º ANO.¹

Cândida Catarina Soares Cavalcanti²

Orientadora: Andrea Silva Moraes³

Resumo: Este trabalho objetiva analisar as práticas de produção textual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que tange ao fenômeno do multiletramento por intermédio do campo de atuação jornalístico/midiático destinado aos anos finais do ensino fundamental, especificamente o oitavo e o nono ano. A análise está fundamentada na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN, 2021). Nesse sentido, examina-se como se entrelaçam o que é explicitado no documento ao manifesto e como auxiliam na promoção de práticas letradas. Para verificar o tratamento didático oferecido ao multiletramento, foi realizado um levantamento dos descritores do documento norteador para eixo de produção de textos. Constatou-se que o diálogo é próximo, pois a BNCC evidencia no decorrer de todo documento a necessidade da inserção do estudante na cultura digital.

Palavras-chave: BNCC; Multiletramento; Produção Textual; Ensino Fundamental.

Abstract: The aim of this project is to analyse practices of textual production in the National Common Curricular Base (NCCB), in reference to multiliteracy phenomenon through journalistic/media range of activity destined for the final years of elementary school, specifically the eighth and ninth years. The analysis is based on multiliteracies pedagogy perspective (CAZDEN, 2021). In this regard, it is examine the relation between what is explained in the document to manifest and how it helps in the promotion of literate practices. To verify the treatment offered to multiliteracy, a survey of guiding descriptors document for the axis of text production was carried out. It was found that the dialogue is close, because NCCB shows, throughout the document, the need to insert the student in the digital culture.

Key-words: BNCC; Multiliteracies; Text Production; Elementary School.

1. Introdução

Com o objetivo de ter um ensino democrático em todos os lugares do Brasil, o Ministério da Educação (MEC) criou um documento regulador para unificar o ensino básico brasileiro, intitulado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs foram documentos norteadores por mais de 10 anos, entretanto, em 2014,

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação Letras Português – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), apresentado à banca de defesa – Prof. Rosemberg Gomes Nascimento (UFPE) – em outubro de 2022.

² Aluna do curso de Letras Português-Licenciatura da UFPE.

³ Professora de Linguística do Departamento de Letras da UFPE.

começou uma mobilização para produção de um novo documento orientador: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O novo documento foi homologado em 2017 para o ensino fundamental I e II e, em 2018, para o ensino médio. Nesse contexto, os PCNs deixam de ser os documentos normativos e a BNCC torna-se o documento regulador para todo o ensino básico do país.

Com a substituição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) algumas mudanças aconteceram. Uma dessas mudanças foi a aparição da cultura digital. Agora, a base traz um trabalho mais específico que, no documento anterior, não era apresentado, apesar de os PCNs já trazerem apontamentos sobre o trabalho com tecnologia mostrando que, “do ponto de vista social, as pessoas que não têm acesso a esses meios ficam sem condições de plena participação no mundo atual, o que acentua ainda mais as desigualdades já existentes.” (BRASIL, 1998, p. 137). Mesmo com essa preocupação acerca dos novos domínios tecnológicos, os PCNs não tratam o trabalho com a cultura digital com destaque, já a BNCC traz atualizações em uma das 10 competências gerais do documento.

Imagem 01:



Link de acesso:

<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79> (Acesso em: 21 de setembro de 2022).

A competência 5 “cultura digital” reconhece a importância das mudanças provenientes do espaço cibernético na atualidade e a democratização da tecnologia. A BNCC traz apontamentos sobre a análise tanto linguística quanto semiótica dos textos, tendo em vista a natureza do meio. A própria BNCC diz que, “para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc.” (BRASIL, p. 138, grifo nosso). Nota-se um trabalho mais exploratório na esfera multimodal em que o multiletramento é contemplado. Pensando neste aspecto que há no novo documento norteador, é relevante compreender como a BNCC contempla as discussões vigentes de multiletramento para o ensino fundamental nos seus anos finais no eixo de produção textual.

Recortando para a área de Linguagens e suas Tecnologias, é possível apreender com o texto supracitado da BNCC que há um papel fundamental para o conhecimento, para as práticas e múltiplos conhecimentos, que reforça o multiletramento como um caminho para o estímulo à tecnologia.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística midiática. A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões têm destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa [...] (BRASIL, 2018, p. 136)

Acima, há uma clara descrição de como, além do letramento e alfabetização, há o interesse no multiletramento através das mídias, trazendo para sala de aula uma realidade que é mais comum aos alunos, aos professores e a tecnologia que foi evidenciada durante a pandemia, que levou cada estudante, professor, cidadão a viver um isolamento e, ao mesmo tempo, um regime de convivência. E como no

fragmento da BNCC acima, há tantos meios e pontes entre atividades, mídias, práticas pedagógicas e didáticas, uma riqueza de possibilidades, um trabalho que consiste em conhecer habilidades necessárias para alcançar o objetivo da aprendizagem com foco no desenvolvimento pleno do estudante.

Nesse sentido, o papel da BNCC diante do multiletramento é gigantesco, mais ainda, relacionado ao contexto da democratização da tecnologia que transforma as práticas sociais. Com isso, uma prática pedagógica que abarque essas novas práticas traz mais sentido ao processo de ensino e contextualiza de forma satisfatória o estudante em relação ao meio social, cultural e histórico.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar a simetria entre a pedagogia dos multiletramentos (2021) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando como as competências e habilidades relacionadas às tecnologias digitais atuam para promover os estudos da linguagem nos anos finais do ensino fundamental para o eixo de produção textual. Para alcançar esse objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) Historicizar, ainda aqui na introdução, a construção dos currículos nacionais, focando a relevância da BNCC para o contexto atual; b) Discutir a relevância do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos para a construção da Base Nacional Comum Curricular; e c) Analisar o eixo de produção textual e suas respectivas habilidades, observando como elas se entrelaçam ao manifesto e a auxiliam na promoção de práticas letradas no 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Como dito nos objetivos específicos, aqui será discorrido de forma breve o acerca dos caminhos do currículo no Brasil. Com base nisso, é importante ter em mente que o currículo é um plano pedagógico e institucional, que se dispõe definir o ensino e aprendizado dos estudantes sistematicamente. Ele é muito importante para que aconteça de forma mínima uma homogeneidade no ensino a nível nacional, no caso do Brasil, respeitando a singularidade de cada região, cidade e instituição. Todavia, vale salientar que

A escola e o currículo são artefatos culturais objetos de disputas pelos diferentes grupos sociais, classes sociais, interesses que se colidem vindos de diferentes espaços sociais. Dessa forma, são constantes as lutas sobre os conhecimentos e métodos de ensino que devem organizar os currículos nas escolas. As lutas nunca cessam. (SILVA, 2013, p. 107 e 108)

As escolhas não acontecem de forma natural ou aleatória, historicamente há uma construção dos assuntos e temas que entram e dos que não entram no currículo, e posteriormente dentro das salas de aulas. Essas escolhas revelam posicionamentos e ideologias, como existem várias visões sobre qualquer assunto ou tema as disputas nunca cessam, como aponta Silva (2013). Aqui, acreditamos em um currículo que leve a um ensino libertador e de autonomia na perspectiva paulofreiriana e não um ensino que silencia pensamentos e foca apenas no mundo do trabalho. Segundo Pacheco (2009)

o currículo como instrução é algo que perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado. (PACHECO, 2009, p. 8, grifo nosso)

Acerca do viés histórico, é relevante pontuar o caminho que ocorreu até a chegada do documento atual, pois a BNCC não chega como um marco primário e inédito. Houve um longo percurso para chegarmos no documento adotado hoje, pois até 2016 o currículo norteador eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Desde do século XIX, com a criação da disciplina Língua Portuguesa, existem encaminhamentos para o ensino, como criação de leis e decretos e a criação do Ministério da Educação (MEC), por exemplo. Já no século XX, em 1988, com a criação da Constituição Federal (CF) os artigos 205 a 214 indicam determinações para uma formação básica. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, reafirmou de forma específica para o ensino as indicações da CF. Segundo Bonamino e Martínez (2002)

Por meio desses artigos, a CF fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares. (BONAMINO e MARTÍNEZ, 2002, p. 370)

A partir dessas discussões, os PNCs começam a ser produzidos pelo MEC nos anos 90. Sua primeira versão chegou no final de 1995 e, paralelo a isso, a academia produzia estudos e debates que serviram de pareceres para as demais versões que foram sendo produzidas. Em 1998, o documento foi publicado pelo

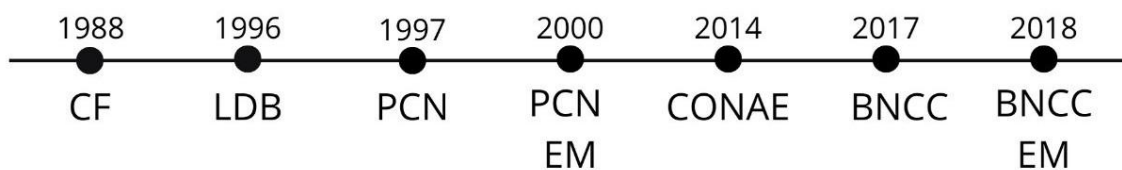
MEC e ficou vigente até o ano de 2016. No ano seguinte, houve a homologação da BNCC.

A BNCC começou a ser discutida na Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2014, no ano seguinte já tinha uma 1ª versão da base. Em 2017, o documento foi homologado e em seguida houveram alguns movimentos de inserção como “BNCC em ação”, similar ao que houve com os “PCNs em ação” e o prazo para a implementação total do novo currículo era 2020. Geraldi (2015) ratifica que

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCNs. (GERALDI, 2015, p. 392)

A BNCC aprimorou os PCNs. Questiona-se o porquê de não melhorar o que já existia, em vez de criar um novo documento. Neste ponto, volta-se ao começo da discussão deste tópico: espaço de disputa e jogo político, pois a BNCC não fica de fora desse espaço de disputa e jogo, o contexto que o documento elaborado é muito delicado, a BNCC começa a ser elaborada ainda no governo Dilma (2010 – 2014), é concluída e homologada no (não) governo Temer (2016 – 2018), após um golpe institucional e está sendo implementada nas instituições de ensino no atual governo Bolsonaro (2018 – atualmente). Esse percurso é marcado por muita resistência por parte dos docentes e acadêmicos, o que já é normal, pois estamos falando de uma mudança após 20 anos de um documento para outro, todavia o cenário político é de crise não só na área da educação. Segue abaixo uma linha do tempo com os principais documentos norteadores criados que foram comentados neste tópico 1988 até a BNCC do ensino médio:

Imagem 02:



Linha do tempo criada para exemplificar

2. Referencial Teórico

2. 1. Concepções de língua, texto e leitura

A língua é uma das formas de comunicação por meio da escrita e da fala que os seres humanos usam nas suas práticas de interação. Além disso, a língua, por ser constantemente usada, modifica sempre. A exemplo disso, a língua escrita no mundo digital modifica-se de diversas formas, como nos usos das palavras abreviadas (VC que abrevia o você, PQ que abrevia o porque etc), também nos usos de imagens ou desenhos no meio do texto (emojis e figurinhas) que antes não usávamos. Como essas mudanças são frequentes e por estarem intrinsecamente ligadas ao homem, a língua sempre foi e será objeto de estudo.

No decorrer dos estudos linguísticos, a língua ganhou algumas definições que, segundo Geraldi (2001, p. 41), pode-se pensar em três concepções de linguagem: a primeira em que a língua como expressão do pensamento, a segunda como instrumento de comunicação e a terceira concepção da língua como forma de interação. Aqui, adotaremos a terceira perspectiva como a mais coerente para um trabalho efetivo com o multiletramento, pois o

ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças. (GERALDI, 2001, p. 42).

Juntamente a Geraldi, os currículos de de língua portuguesa passaram a adotar essa perspectiva, pois segundo a BNCC:

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” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2018, página 69)

Visto que a BNCC favorece um ensino voltado para as práticas sociais, considerando o contexto em que estudantes estão inseridos e considerando as ações que se desenvolvem por meio da linguagem. Somado a isso, Marcuschi

(2008, p. 59) também discute as noções de língua: como forma ou estrutura, como instrumento, da língua como atividade cognitiva e a língua como atividade sociointerativa situada. Das quatro definições apresentada, adotaremos neste trabalho a noção de língua como atividade sociointerativa, pois entendemos “a língua como conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situada” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), a língua é esse conjunto de práticas sociais em que os falantes e ouvintes expressam suas intenções adequando-se ao contexto.

Em relação ao texto, Marcuschi (2008, p. 51) aponta que é consenso entre os estudiosos linguistas que o ensino da língua deve partir do o texto em suas práticas sociais. Somado a isso, também é significativo pensar que, no ensino da língua, diferentes concepções de linguagem determinam diferentes objetivos de ensino. Então, considerando a perspectiva na qual a linguagem é posta como um instrumento de interação e comunicação, Koch e Elias (2010) apontam que o texto é um dos locais onde essa comunicação e interação decorre. De acordo com Koch e Elias (2010)

O texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua que lhes põe à disposição. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 7)

O texto não é apenas um amontoado de palavras, ele precisa fazer sentido a partir de um propósito comunicativo por meio de ações linguísticas num espaço de interação de sujeitos sociais. Ademais, a BNCC nos mostra o texto na perspectiva enunciativa-discursiva, pois “tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BNCC, p. 68). Assumir um trabalho com o texto de forma contextualizada faz com que o estudante compreenda a intencionalidade do escritor, informatividade etc e assim se apropriar melhor do texto.

Compreendemos aqui que o trabalho com a língua se dá através do texto, refletir sobre a leitura não poderia ficar de fora dessa discussão. A leitura não é um simples ato de ouvir alguém ou ler um texto, mas sim “uma forma de inserção no

mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Ler está ligado à situação, à bagagem cultural dos leitores, ao grau de informalidade ou à formalidade da situação, e tudo isso determina o modo de ler. Outrossim, o estudante precisa desenvolver algumas competências para se desenvolver como leitor, segundo Jurado e Rojo (2003) seria a

competência investigativa e compreensiva. No contato com os textos, isto se traduz em ser capaz de refletir sobre as possibilidades de usos da língua, analisando os elementos que determinam esses usos e as formas de dizer: o contexto os interlocutores, os gêneros do discurso, os recursos utilizados pelos interlocutores para dizer o dito e o não dito. (JURADO; ROJO, 2003, p. 39).

Ou seja, o leitor precisa mobilizar vários mecanismos cognitivos para fazer sentido ao que está posto no texto e ao que não está. Ademais, todos os cidadãos leem constantemente, porque vivemos em uma sociedade letrada que exige a mobilização de algumas competências cognitivas.⁴

Analisando a leitura no espaço cibernético, Chartier (1997) elucida sobre o caminho da leitura no decorrer dos séculos, até chegar nos espaços digitais. E Chartier (2003, p. 201) “afirma que a leitura por meio da tela do computador é uma das mais radicais revoluções dos últimos tempos, uma vez que o texto representado eletronicamente modifica a relação com o escrito, permitindo intervenções no texto inexistente até então.” Quando ocorre essa mudança do escrito, e desta feita o trabalho de letrar eletronicamente, usando meios digitais, ressignificando o cotexto, esse texto à parte, que aparece diante do leitor e de sua experiência, é um processo de multiletramento.

Um texto digitalizado permite ao leitor uma nova experiência, pois “uns textos se conectam a outros por meio de ligações hipertextuais, possibilitando o exame rápido de conteúdo [...]” (GALLI, 2010, p. 150). O leitor não precisa mais seguir uma linearidade no processo de leitura, agora há a possibilidade de extrapolar o texto inicial a partir de diversas conexões. O hipertexto, que dialoga com interfaces da semiose, viabiliza uma leitura digital que vai além da leitura impressa, pelo fato de

⁴ Baseado no conceito de Alfabetização e Letramento de Magda Soares (2003).

nos levar a qualquer lugar do mundo podendo ser acessado por mais de um leitor. Segundo Xavier (2010)

[...] O hipertexto reúne condições virtuais de materializar a proposta paulofreireana até às últimas consequências. Se para ler/entender a palavra é necessário saber ler antes o mundo, conforme apregoava o educador, o hipertexto vem consolidar esse processo, uma vez que viabiliza multidimensionalmente a compreensão do leitor pela exploração superlativa de informações. (XAVIER, 2010, p. 209, grifo nosso)

Uma das habilidades da BNCC aponta o trabalho com o hipertexto “(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.” (BNCC, p. 185). Essa habilidade, por exemplo, é destinada para estudantes de 8º e 9º ano do ensino fundamental II desenvolverem a partir da leitura de textos digitais de divulgação científica.

A importância do hipertexto estar na BNCC é que ele leva a leitura a uma experiência diferente em relação ao texto impresso por essas conexões por hiperlinks, a qual acaba com a linearidade que predomina nos textos impressos; agora o caminho é indicado pelo leitor, que pode ler o texto inicial do começo ao fim; ou parar no meio da leitura e acessar outras informações e depois voltar ao texto inicial; ou seguir a partir dos hiperlinks que vão surgindo e adentrando por diversos textos.

2.2. Cultura digital, ensino e os multiletramentos

Tendo como base o ensino juntamente com as práticas sociais, o grupo Grupo de Nova Londres (GNL), a partir do manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais)”, de 1996, sendo traduzido apenas no ano passado, refletiu sobre a necessidade de trazer para a sala de aula discussões e práticas multiletradas da sociedade contemporânea. O grupo criou o conceito de multiletramento, por compreender a relação do letramento com as TICS (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

É interessante observar que na apresentação da tradução recente da *Pedagogy of Multiliteracies* a BNCC já é citada, quando aponta que

Esse manifesto programático autodeclarado teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil que é um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento. (CAZDEN, 2021, p. 7)

Apesar da falta de reconhecimento por parte da BNCC, como afirmado na supracitada, o manifesto é evidenciado em várias passagens do documento. Na parte primária, antes mesmo das divisões por áreas, a competência geral 5 que é sobre cultura digital diz que:

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

Também na competência geral 10 em linguagens e suas tecnologias para o ensino fundamental anos finais diz que:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Com isso, podemos ver que a BNCC banha-se do manifesto de 1996, pois aponta a necessidade do trabalho com as TIC na escola. Agora a sala de aula precisa desenvolver no estudante aspectos que façam utilizar o mundo digital de forma ativa e reflexiva, ponto importante para uma formação crítica e interacionista das práticas letradas contemporâneas.

A pedagogia dos multiletramentos compreende que o indivíduo compreende de forma contextualizada socialmente, culturalmente e materialmente, e de acordo com os seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Diante disso, o manifesto desenvolve quatro componentes pedagógicos: Prática Situada, que tem base na experiência da produção de sentido; Instrução Aberta, por meio da qual os

estudantes moldam para si mesmos uma metalinguagem nítida do *design*; Enquadramento Crítico, que relaciona os sentidos aos seus contextos e as finalidades sociais, e Prática Transformadora, em que os aprendizes transferem e recriam designs de sentidos de contexto em contexto sendo os produtores de sentido. O manifesto organiza os componentes no seguinte esquema abaixo:

Imagem 03:

<i>Prática Situada</i>	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<i>Instrução Aberta</i>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os Elementos de design de diferentes modos de produção de sentido.
<i>Enquadramento Crítico</i>	Interpretar os contextos social e cultural de Designs de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto.
<i>Prática Transformada</i>	Transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

Fonte: CAZDEN, 2021, p. 55

O ensino na sala de aula precisa dialogar com a cultura digital que os estudantes já estão imersos, e é por intermédio dos componentes pedagógicos dos multiletramentos que esse processo acontece de forma consciente.

2.3 Produção textual e multiletramentos

Até pouco tempo a produção textual centrava-se apenas nos seus aspectos gramaticais, em que os desvios ortográficos eram o foco central deixando de lado toda a construção semântica da produção feita pelo estudante. O mais importante era demonstrar os conhecimentos das regras da gramática normativa e também

Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido por apenas uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 1984, p. 54-55).

Dessa forma, o único foco era escrever para o professor a fim de obter uma nota, sem refletir acerca do contexto ou propósito da produção, o que não motivava os alunos para escrever. Nesse contexto, Geraldi (1984) contribui para um novo conceito de produção escrita, baseado na visão interacionista, em que a produção é feita para um outro alguém, além do professor. Aqui, o foco é na aprendizagem da língua e o objetivo para a escrita do texto, indo para além das convenções gramaticais, como refletir sobre o gênero textual proposto.

Juntamente a isso, em Marcuschi (2008), vemos que os gêneros são considerados textos da vida cotidiana com padrões sociocomunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. Assim, os gêneros constituem uma listagem aberta, e diferentemente dos tipos textuais, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: cartas (pessoal, comercial), romance, bilhete, propagandas, e-mails, bulas de remédio, receitas culinárias, dentre outros. Dialogando com a ideia de gêneros como forma de ação social que se apresentam das mais variadas formas, podemos enxergar a produção textual por um ponto de vista social, porque, de acordo com Bazerman (2011):

Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros não são somente formas textuais, mas também formas de vida e ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades. (BAZERMAN, 2011, p.19)

Com isso, podemos pensar o processo de escrita não como uma transposição de modelos composicionais, mas como um espaço de interação entre quem produz o texto e quem o lê. Portanto, é pelo texto que dialogamos, através de objetivos definidos e destinatários pré-estabelecidos.

Além disso, sabemos que o processo da escrita é lento, de idas e vindas do processo criativo e individual, baseado em textos já lidos, de filmes, de músicas, de

algum ponto de partida que dê estímulo à escrita “e só se completa com a participação de seu leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos” (MARCUSCHI, 2008, p. 94). O estudante precisa adentrar nessa atividade processual, num percurso de leitura, reflexão, mobilizando o seu repertório com as suas novas fontes de informações. E na BNCC aponta que

Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. (BRASIL, p. 137, grifo nosso)

Os multiletramentos destacam-se no novo currículo, pois a produção textual vai além do papel e caneta, agora são consideradas habilidades com a de edição audiovisual e tais produções podem ir além da leitura do professor, pois podem ser veiculadas em espaços virtuais onde todos do grupo escolar e comunidade extraescolar têm acesso, assim fazendo a produção ganhar amplitude e dependendo do contexto até múltiplos significado. A BNCC descreve que:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, [...] comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; [...] (Brasil, p. 76, grifo nosso).

Como já dito em outros momentos no decorrer desse trabalho, a presença dos gêneros da esfera do multiletramento é contemplada em todo percurso do documento e no eixo de produção textual também, visto que os gêneros playlists, gameplay, vlog e relato multimidiático são supracitados no excerto acima.

3. Metodologia

Neste trabalho, o objeto de pesquisa é o eixo de produção textual na esfera dos multiletramentos para os anos finais, 8º e 9º ano da BNCC, e a partir desse objeto analisar o diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. O documento organiza-se pelos eixos de ensino, por anos de série e por cinco campos de atuação: jornalístico-midiático; artístico-literário; estudo e pesquisa; atuação na vida pública; vida pessoal, cidadãs, investigativas.

Optamos, aqui, pelo campo jornalístico-midiático, pela sua importância, por vivermos em um mundo cibernético, e juntamente pelos últimos eventos mundiais pelos quais passamos (pandemia da covid-19, proliferação massiva de fake news) , que estreitou nossa relação com esse campo de atuação. Além disso, a própria BNCC aponta que

[...] os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática. (BRASIL, 2018, p.)

Por isso, acreditamos que esse campo requer dos estudantes maiores habilidades de compreensão não somente do texto, mas principalmente compreensão de mundo e das práticas discursivas que transpõem a sociedade.

Inicialmente, observamos o documento na sua totalidade para compreender como ele se organiza. Em seguida, analisamos a parte destinada ao eixo de produção textual no campo jornalístico-midiático. Após o levantamento dos descritores no campo de atuação escolhido, foram analisadas as relações com a pedagogia dos multiletramentos.

4. Apresentação do documento e análise dos dados

Nesta seção, será apresentada de forma estrutural e organizacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, iniciaremos as análises propriamente ditas, relacionando o *corpus* deste trabalho com a pedagogia dos multiletramentos.

4.1. Apresentação da BNCC

O documento está disponível de forma digital e livre para qualquer pessoa acessar. A primeira página apresenta a definição do documento e na parte superior à direita quatro palavras clicáveis: início, a base, histórico e implementação. A parte que se encontra o documento em si é na palavra “a base” - destaque em azul e com seta na palavra.

Imagem 04:



Link de acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em: 18 de setembro de 2022).

A BNCC pode ser lida em três formatos: navegação, PDF e planilhas. Para a execução desta pesquisa foram utilizados todos os formatos de leitura, com ênfase nos dois primeiros.

Imagem 05:



Link de acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> (Acesso em 18 de setembro de 2022).

Independentemente do formato selecionado para visualização, as informações no documento estão dispostas em tabelas. Na disciplina de língua portuguesa organiza-se da seguinte forma: a primeira linha da tabela em cor azul dividida em três partes: práticas de linguagem, objetivo de conhecimento e habilidades. A segunda linha em cor cinza divide-se nos campos de atuação - nesta pesquisa, selecionamos o campo jornalístico/midiático - e habilidades. A terceira linha em cor branca apresenta os eixos, objetivo de conhecimento e habilidades. Exemplo da primeira e segunda linha da tabela no formato de BNCC para navegação.

Antes da leitura das tabelas, há uma introdução explicativa acerca do que se espera do grupo de estudantes para esta etapa e de cada campo de atuação. Para as práticas no campo jornalístico-midiático, o texto aponta que o estudante “participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo.” (BRASIL, 2018, p. 136). Aqui, observamos que a autonomia e protagonismo ganham espaço para o discente conseguir mobilizar as habilidades descritas no documento.

4.2. Análise do eixo de produção textual

Neste trabalho, foram analisadas duas tabelas da disciplina de Língua Portuguesa referentes ao eixo de produção textual no campo jornalístico-midiático presentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto ao diálogo com a Pedagogia dos Multiletramentos. A primeira tabela denominamos de tabela geral, pois apresenta informações para todas as séries do ensino fundamental dos anos finais, 6º ao 9º ano. A segunda denominamos de tabela específica, por apresentar informações direcionadas para o 8º e 9º ano.

Na tabela geral, há uma explicação do objetivo de conhecimento acerca do campo de atuação e as habilidades. É descrito para campo jornalístico-midiático que os estudantes desenvolvam a sensibilidade para perceber os acontecimentos nos seus entornos e no mundo de forma crítica e reflexiva, que integrem práticas de leitura, escuta e produção de textos da esfera jornalística em diferentes tipos de

mídia e que consigam participar de debates e forma ética. Na mesma linha, ao lado direito, nas habilidades, são citados vários gêneros textuais multissemióticos, como: reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, vlog noticioso, meme, charge digital, political remix, jingle, spot, dentre outros que podem ser trabalhados na sala de aula.

Imagem 06:

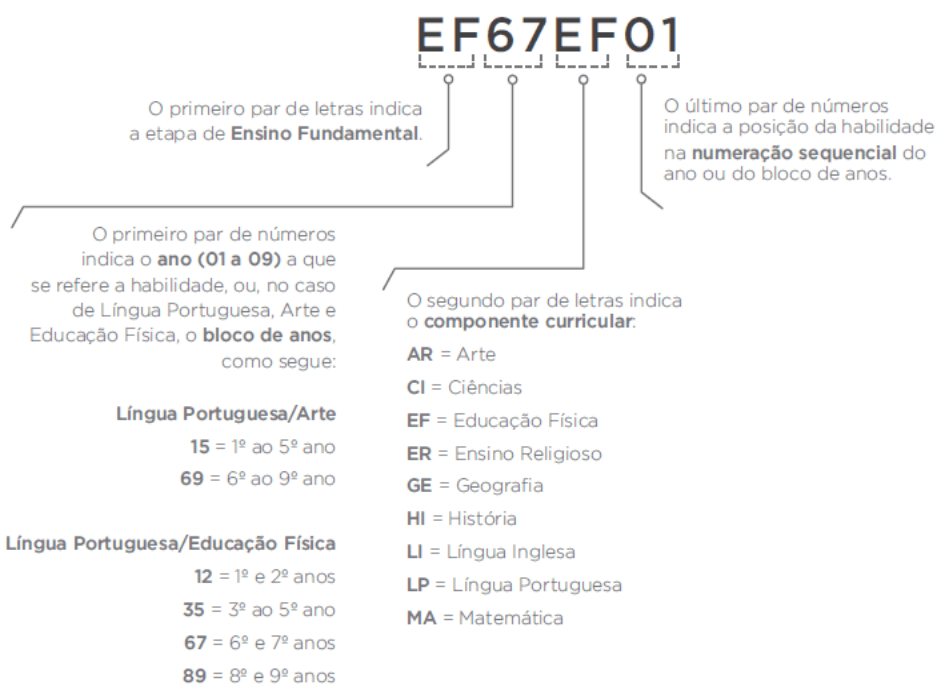
LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.		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, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i> , anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i> , <i>spot</i> , 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. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda.

Link de acesso: [Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base](#) (Acesso em 18 de setembro de 2022).

A tabela geral apresenta 4 objetivos com respectivas 4 habilidades. As habilidades são sinalizadas por códigos para facilitar a pesquisa e logo no início do documento é explicada a forma de leitura do código. Segue imagem explicativa:

Imagem 07:



Link de acesso: <https://sae.digital/habilidades-da-bncc/> (Acesso em 18 de setembro de 2022).

A imagem 06 foi retirada do site Sae Digital, que traz a explicação de forma ilustrativa com um exemplo da disciplina de educação física. A tabela a seguir representa os objetivos e os códigos da tabela geral para o eixo de produção textual na disciplina de Língua Portuguesa da BNCC.

Tabela geral 1: 6º ao 9º ano:

Objetivo	Habilidade
1.Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06)
2.Textualização	(EF69LP07)
3.Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) (EF69LP09)
4.Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09)

Imagem 08:

Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	Textualização	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, <i>reescrita/redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

Link de acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em: 18 de setembro de 2022).

O primeiro objetivo da tabela acima versa a relação da produção textual com o contexto e a experimentação dos papéis sociais, como explicitado pelo componente pedagógico da Prática Situada na pedagogia dos multiletramentos, em que o estudante é capaz de ocupar múltiplos papéis com base na experiência. E as habilidades para a produção de gêneros multissemióticos, do tipo: fotorreportagem, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, vlogs, gameplays, detonado, spots, jingles, com o intuito de despertar a consciência do papel do booktuber, vlogger etc, compreendendo as condições e a participação no contexto da Web 2.0 e suas várias possibilidades de ser consumidor e produtor, É interessante observar que a Prática Situada constitui o aspecto de imersão da pedagogia e “deve considerar crucialmente as necessidades e as identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos.” (CAZDEN, 2021, p. 53 e 54). Pois é necessário motivação e se perceber parte integrante da experiência de aprendizagem para a construção de sentido.

O segundo objetivo, da textualização, aponta para produção de texto considerando seu espaço de circulação, indicando atividade de reescrita e o objetivo cita o termo *redesign*, que provém da pedagogia dos multiletramentos.

utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens,

arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. , grifo nosso)

Redesign é a ideia de recriação, todavia não apenas a reprodução de forma mecânica para correção de falhas ou acréscimo/diminuição de informações, mas sim “fundamenta-se em padrões de sentido histórica e culturalmente herdados” (CAZDEN, 2021, p.39). Não é apenas reescrever/reeditar, mas criar novos padrões de significado.

O terceiro objetivo trata sobre revisão/edição de texto informativo e opinativo, as habilidades de revisão em relação aos aspectos à textualidade de diferentes semioses como de foto, áudio e vídeo a depender do contexto e visa também a adequação a norma padrão. Aqui a ideia apontada por Geraldi (1984) que a produção textual não deve ser apenas tratado pela análise gramatical é abordada, pois a revisão/edição ultrapassa a barreira que visa apenas os aspectos gramaticais da produção. Somando a isso, o componente pedagógico do manifesto “Instrução Aberta” visa a intervenção do professor no processo revisão, como aqui o foco não é unicamente gramatical, o trabalho de construção e troca acontece por esse processo.

O quarto e último objetivo da tabela geral destinada para todas as séries dos anos finais do ensino fundamental 2; 6º ao 9º ano; é o planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais, que aponta para produção de campanhas que visem questões e problemáticas sociais visando o público-alvo que pode ser veiculado na internet, programa de rádio e televisão. Nesse ponto, a compreensão de edição de imagens, áudio e vídeo para persuadir o interlocutor é significativa e a Prática Transformadora do manifesto embasa a habilidade, pois a finalidade é propor uma prática reflexiva como sugere a construção de campanhas sociais.

A segunda tabela, a seguir, é dos objetivos e das habilidades da tabela específica para o eixo de produção textual para os anos finais, 8º e 9º ano, então foco de discussão neste trabalho.

Tabela específica: 8º e 9º ano:

Objetivo	Habilidade
1.Estratégia de produção: planejamento de textos	(EF89LP08)

informativos	
2.Estratégia de produção: textualização de textos informativos	(EF89LP09)
3.Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10)
4.Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF08LP03) (EF09LP03)
5.Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	(EF89LP11)

Imagem 09:

Produção de textos	Estratégia de produção: planejamento de textos informativos	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, <i>sites</i>), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. –, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).	
	Estratégia de produção: textualização de textos informativos	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (opcional), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.	
	Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.	
	Textualização de textos argumentativos e apreciativos	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
	Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.	

Link de acesso: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em: 18 de setembro de 2022).

Antes mesmo de discorrer acerca de cada objetivo da segunda tabela, é considerável observar que os objetivos da tabela 1 dialogam com os objetivos da tabela 2, o que se modifica é atrato maior com as tipologias argumentativa e expositiva.

O primeiro objetivo é sobre das estratégias de produção de textos informativos a respeito da produção hipertextual a partir de temática selecionada (que fica a critérios de documentos mais específicos, como: o currículo do estado, PPP da instituição, plano de aula etc), a fim de refletir sobre as condições de

produção do hipertexto. O trabalho com o hipertexto já pressupõem um trabalho com os multiletramentos, porque as novas formas textuais induz os estudantes a conhecer outras realidades e a produzir novos discursos e práticas que os ajudem a conseguir, para além do contexto escolar e além dos contextos sociais preestabelecidos, fazendo novas produções, obtendo uma opinião individualizada formulada e se relacionando ainda mais com as inovações tecnológicas.

O segundo objetivo relaciona-se de forma direta com primeiro, porque discorre sobre a textualização dos textos informativos - passo seguinte após o planejamento - dando luz à produção adequando ao suporte textual hipertextual. A textualização de forma reflexiva consiste na “compreensão sistemática, analítica e consciente” (CAZDEN, 2021, p. 55) habilidade que se embasa na Instrução Aberta do manifesto.

Nos objetivos três e quatro, a tipologia textual muda, o foco agora é nos textos argumentativos. De forma bem similar ao primeiro e segundo objetivo, o terceiro objetivo disserta sobre o planejamento e as condições de produção, acrescentando apenas questões de persuasão, pois aqui falamos de textos da esfera da argumentação; e no quarto, sobre a textualização. Há duas habilidades, uma para cada série em específico. Destinado para o 8º ano, a habilidade enfatiza a produção do gênero artigo de opinião com base em uma tese, utilizando argumento e contra-argumento e aspectos que sustentam a produção de sentido do gênero, e para o 9º ano, a habilidade também visa o artigo de opinião, utilizando diversos tipos de caminhos argumentativos. Nas duas habilidades, o foco é no gênero artigo de opinião e não tem sinalização direta com os multiletramentos, como se os gêneros de esfera argumentativa não tivesse condições para o trabalho com os multiletramentos.

O quinto e último objetivo aponta para as estratégias de planejamento, produção e edição de textos publicitários - neste objetivo agrupa-se todas as etapas que foram diluídas em vários objetivos anteriores: planejar, textualizar, revisar e editar. As habilidades são destinadas para o trabalho com diversos gêneros, como: indoor, spot, propaganda de rádio e TV a partir de uma problemática com público-alvo estabelecido. Aqui, a Prática Transformadora pode ser percebida, pois a compreensão de edição de imagens, áudio e vídeo para persuadir o interlocutor é pontuada na habilidade.

Com todas essas análises fica evidente o entrelaçamento entre o novo documento norteador com a pedagogia dos multiletramentos. A BNCC demonstra bastante preocupação com a inserção do aprendiz na cultura digital de forma consciente e reflexiva, e com isso, percebemos que o manifesto dos multiletramentos perpassa no eixo de produção textual no campo jornalístico-midiático nas séries do 8º e 9º ano do ensino fundamental 2, exceto no trabalho com os gêneros argumentativos, em específico artigo de opinião.

5. Considerações Finais

Esta pesquisa buscou investigar como os multiletramentos dialogam com a Base Comum Curricular (BNCC), especificamente no eixo de produção textual para anos finais do ensino fundamental 2, 8º e 9º ano, no campo de atuação jornalístico-midiático. Para isso, primeiramente foi discutido o caminho que os currículos tiveram no país e a sua importância, compreendendo que o currículo é um espaço de disputa de poder. Em seguida, a construção do aporte teórico, com os conceitos de língua, texto, ensino, multiletramento e produção textual que dá base para as análises do trabalho e por fim a apresentação organizacional da BNCC e as análises do *corpus*.

Como explanado no início desta pesquisa, a mudança de documento gerou bastante discussão e mudanças significativas, principalmente no trato com a cultura digital. Entretanto, antes de chegarmos no documento atual, as discussões e produções sobre um fio condutor para ensino já aconteciam desde a publicação da Constituição Federal (CF), com os seus artigos destinados à educação, posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprofunda e expande o que a CF discorre e nos anos 90 o currículo em si é criado, os Parâmetros Curriculares Nacionais que fica em vigor por duas décadas até a chegada da BNCC. Uma das maiores mudanças na BNCC é a forte aparição da cultura digital, que apesar de não ser recente, tem destaque agora e é neste sentido que a pesquisa debruçou-se.

A pesquisa trouxe as concepções de língua e texto que são essenciais para uma investigação. O conceito de língua é baseado em Geraldi (2001) e Marcuschi (2008) que compreende a língua como sócio-interacionista, pois entende a língua como instrumento das práticas sociais. E o conceito de texto por Koch e Elias (2010), que assimila o texto como interação dos sujeitos sociais. Além de discutir o

caminho que o texto percorre até chegar no hipertexto com base no conceito de Xavier (2010).

Como a pedagogia dos multiletramentos é basilar nesta pesquisa, abordar alguns conceitos que o texto traz é importante, como os quatro componentes pedagógicos: Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora. A Prática Situada que tem base na experiência da produção de sentido; Instrução Aberta, por meio da qual os estudantes moldam para si mesmos uma metalinguagem nítida do *design*; Enquadramento Crítico, que relaciona os sentidos aos seus contextos e as finalidades sociais, e Prática Transformadora, em que os aprendizes transferem e recriam designs de sentidos de contexto em contexto sendo os produtores de sentido.

Diante disso, o eixo de produção textual, objetivo desta pesquisa, é fundamentada em Geraldi (1984) que reflete sobre a produção do texto ultrapassar a ideia de pontuação, correção e único leitor (o professor). A produção textual precisa refletir sobre o contexto e propósito comunicativo, além da possibilidade de outros leitores além do professor, que podem fazer parte do processo de construção de sentidos. Juntamente a isso, compreendendo que a produção de texto vai além do papel e caneta, havendo múltiplas possibilidades de construção na Web 2.0.

Por fim, nas análises fica perceptível o entrelaçamento entre o novo documento norteador com a pedagogia dos multiletramentos. A BNCC demonstra-se atenta com a inserção do estudante na cultura digital de forma autônoma e reflexiva, e com isso, identificamos que o manifesto perpassa no eixo de produção textual, todavia com os gêneros argumentativos não foi evidenciado para as séries de 8º e 9º do ensino fundamental 2.

6. Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. Trad. Judith Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. 2a ed., São Paulo: Cortez, 2011

BONAMINO, A.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 8, p. 370, set. 2002.

CAZDEN et al. Uma pedagogia dos multiletramentos. *Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CHARTIER, Roger. *Formas e Sentido Cultura Escrita: entre distinção e apropriação*. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003.

CHARTIER, Roger, 1945 *A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier*; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes — [São Paulo] : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Editora UNESP, {1998}.

GALLI, Fernanda. *LINGUAGEM DA INTERNET: um meio de comunicação global*. São Paulo, UNESP, 2010.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 3ª edição, 2001.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. *Retratos Da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

JURADO, Shirley Goulart de Oliveira Garcia. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. 2003. 175p. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3.ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & XAVIER, Antônio Carlos (org). *Hipertexto e Gêneros Textuais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *O currículo e a escola são campos de luta constante*. Entrevista concedida ao professor Danilo Rabelo. *UFG. Polyphonía*, v. 24/1, jan./jun. 2013.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.