

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

JÔNATAS NASCIMENTO DE BRITO

**DISCURSOS SOBRE MULTILETRAMENTOS NO
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA
PORTUGUESA:** da BNCC ao Documento Curricular
Referencial da Bahia



ARARAQUARA
2023

JÔNATAS NASCIMENTO DE BRITO

**DISCURSOS SOBRE MULTILETRAMENTOS NO
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA
PORTUGUESA:** da BNCC ao Documento Curricular
Referencial da Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de
Araraquara, para obtenção do título de Mestre
em Linguística e Língua Portuguesa.

Área de concentração: Semiótica, Discurso e
Dialogismo

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Regina
Coutinho Sossolote

Bolsa: Capes

ARARAQUARA
2023

B862d

Brito, Jônatas Nascimento de

Discursos sobre multiletramentos no componente curricular
Língua Portuguesa: : da BNCC ao Documento Curricular
Referencial da Bahia / Jônatas Nascimento de Brito. --
Araraquara, 2023

173 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Cássia Regina Coutinho Sossolote

1. componente curricular Língua Portuguesa. 2. pedagogia
dos multiletramentos. 3. análise dialógica do discurso. 4. esfera
político-educacional. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos
pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa, ao propor uma análise dialógica entre BNCC e Documento Curricular Referencial da Bahia por meio dos fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin, lança luz sobre a rede de influências discursivas, políticas, históricas e ideológicas que opera em favor da materialidade desses documentos de referência na esfera político-educacional do Brasil. A observação da perspectiva dos multiletramentos contribui para o fortalecimento das diversidades linguístico-culturais em escala global. A discussão também incentiva o aperfeiçoamento dos currículos do sistemas educacionais das redes públicas de ensino no que diz respeito à defesa da igualdade, combate a toda forma de injustiça e promoção da cidadania de maneira irrestrita e universal.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research, by proposing a dialogical analysis between the BNCC (National Common Core Curriculum) and the Reference Curriculum Document of Bahia through the theoretical foundations of the Bakhtin Circle, sheds light on the network of discursive, political, historical, and ideological influences that operate in favor of the materiality of these reference documents in the political-educational sphere of Brazil. Observing the perspective of multiliteracies contributes to the strengthening of linguistic and cultural diversities on a global scale. The discussion also encourages the improvement of curricula in public school systems with regard to the defense of equality, the fight against all forms of injustice, and the promotion of unrestricted and universal citizenship.

JÔNATAS NASCIMENTO DE BRITO

**DISCURSOS SOBRE MULTILETRAMENTOS NO
COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA
PORTUGUESA:** da BNCC ao Documento Referencial
Curricular da Bahia

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre
em Linguística e Língua Portuguesa.
Área de concentração: Semiótica, Dialogismo e Discurso.

Data da defesa: 31 de maio de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Cássia Regina Coutinho Sossolote
UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça
UNESP

Membro Titular: Profa. Dra. Marina Totina de Almeida Lara
Travessia – Redação para Vestibular

AGRADECIMENTOS

Está no cerne desta dissertação o franco e absoluto entendimento de que a comunhão entre as existências sociais se dá pelos enunciados que afetam a vida a partir de dentro. Como resultado de uma ação-resposta, na cadeia ininterrupta dos enunciados concretos que me trouxeram até aqui, os meus agradecimentos são, acima de tudo, o reconhecimento de que esta trajetória particular é erguida sob bases solidamente coletivas. Por essa razão, enalteço todos que, de alguma maneira, participaram desse processo formativo tão importante.

Agradeço a Deus, a razão primeira do meu estar neste mundo caduco.

À minha família e, de modo especial, aos meus pais, por respeitarem minhas escolhas profissionais e enxergarem potencialidades em mim que nem eu mesmo percebia.

Aos professores da educação básica, que me acompanharam do meu primeiro dia de aula na 1ª série do ensino fundamental à despedida emocionada do ensino médio, no meu último dia de aula, e por terem sido meu primeiro referencial de incentivo e de crença neste ofício.

Aos meus professores da graduação em Letras/Português do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Campus Irecê, por terem preparado o alicerce onde eu, tempos depois, viria construir meus próprios sonhos profissionais, acadêmicos e pessoais.

À Bahia, que está comigo até o pescoço, por toda a fundamental formação humana, histórica, social, política, artística e por ser um dos pilares inegociáveis desta pesquisa.

À Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa pelo padrão de excelência acadêmica, rigor científico, produtividade de alto impacto e compromisso social, mantidos do início ao fim e após.

À Professora Marina Celia Mendonça, da FCLAR/UNESP, que, mesmo sem saber, foi a responsável por redirecionar as rotas desta pesquisa para o destino que ela alcançou e por ter contribuído decisivamente para o aprimoramento deste trabalho desde a fase da qualificação.

À professora Marina Totina de Almeida Lara, presente nas bancas de qualificação e de defesa, por ter apresentado sua leitura crítica do meu trabalho e por ter me apontado possibilidades de qualificar ainda o meu texto.

À professora Cássia Regina Coutinho Sossolote, da FCLAR/UNESP, minha querida orientadora, pela mão estendida, desde o início, pelas conversas demoradas, pelas leituras proveitosas, pela parceria acadêmica, pela amizade que nasceu com promessa de vida longa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Código de Financiamento 001) pelo financiamento desta pesquisa realizada na universidade pública com o compromisso de dar à sociedade baiana e brasileira o seu devido retorno social.

A vida [...] não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa lingüisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único. Finalmente, o enunciado reflete a interação social do falante, do ouvinte e do herói como o produto e a fixação, no material verbal, de um ato de comunicação viva entre eles. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as relações dialógicas entre o componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia do Ensino Médio (DCRB-EM) a partir da pedagogia dos multiletramentos na interface com os estudos bakhtinianos do discurso. Fundamentando-se nos trabalhos desenvolvidos no Círculo de Bakhtin, este estudo desenvolve sua base teórico-metodológica a partir da Análise Dialógica do Discurso. No âmbito do pensamento filosófico de Bakhtin, selecionam-se as categorias de tempo-espaço, que auxiliarão na análise das forças históricas, políticas e sociais em disputa; as categorias de autoria e axiologia, que revelarão as vozes autorais, os valores axiológicos em disputa no acabamento dos enunciados analisados. No desenvolvimento da investigação, o *corpus* foi dividido em dois blocos, um centralizado na BNCC e outro no DCRB. Os documentos que compõem o bloco da BNCC incluem os PCN do Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os marcos legais. No bloco do DCRB-EM, os documentos que compõem o *corpus* são: as Orientações Curriculares do Ensino Médio da Bahia, marcos legais, programas de governo da Bahia (2018) e versão final do DCRB. Considerando os objetivos traçados, os procedimentos de análise seguem o seguinte percurso exploratório: a. descrição e análise do contexto histórico de elaboração da BNCC e, sobretudo, do DCRB-EM, considerando as implicações do tempo-espaço; b. mapeamento e análise das vozes autorais responsáveis pela elaboração do DCRB-EM, tendo em vista a relação dos seus posicionamentos valorativos com a pedagogia dos multiletramentos; c. discussão e análise dos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos no componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM, considerando as influências do documento normativo da educação brasileira na materialidade linguístico-discursiva do documento não normativo da Bahia. A expectativa é comprovar a influência dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos no acabamento do componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM, tendo em vista que a sua elaboração foi orientada pelos parâmetros da Base, cuja influência da pedagogia dos multiletramentos já se revelou comprovadamente notória. Partindo do compromisso assumido pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres, no contexto de elaboração do Manifesto, com uma educação que seja apropriada para todos em um contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global, a pesquisa pretende contribuir para o debate acerca do papel da escola em uma formação que se pretende multiletrada, tendo em vista as dinâmicas impostas pela emergência tecnológica nas práticas sociais, bem como o entendimento de que as culturas se mesclam e se constituem colaborativamente.

Palavras-chave: componente curricular Língua Portuguesa; pedagogia dos multiletramentos; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the dialogical relationships between the Portuguese Language component of the Brazilian High School Common National Curricular Base (BNCC) and the Reference Curricular Document of Bahia for High School (DCRB-EM) through a pedagogy of the multiliteracies framework and making use of the concepts of discourse from Bakhtin. Departing from the works published by the Bakhtin Circle members, the present study develops its theoretical and methodological bases from the Dialogic Discourse Analysis. Within Bakhtin's philosophical thought, temporal and spatial categories are selected, in order to support analysis on historical, political and social forces in contest. The categories of authorship and axiology, which are going to reveal the authorial voices, as well as the axiological values in contest of the analyzed statements, mainly the High School BNCC, but also the DCRB. Furthermore, categories of compositional form, thematic content and style are going to be perceived as the influence of the pedagogy of multiliteracies through the linguistic/discursive materiality. The corpus was divided into two blocks (BNCC and DCRB) during the investigation. The documents that make up the BNCC include the High School's PCNs, as well as the Curriculum Guidelines and the legal frameworks. As for the documents that make up the DCRB-EM are the Curriculum Guidelines for the state of Bahia High School, legal frameworks, and the preliminary version of the DCRB. Considering the objectives of the research, the analysis procedures follow this exploratory path: a. describing and analyzing the BNCC and DCRB-EM historical context creation, always considering the temporal and spatial forms; b. mapping and analyzing the creator's voices behind the creation of the BNCC and the DCRB-EM documents, having in mind the relationship between their positioning concerning the pedagogy of multiliteracies; c. discussing and analyzing the fundamentals of the pedagogy of multiliteracies of the Portuguese Language component of the BNCC and DCRB-EM documents, considering the influences of the official normative documents. Proving the influence of the theoretical frameworks of the pedagogy of multiliteracies in the Portuguese Language curricular component of the DCRB-EM is expected, since its elaboration was guided through the Base parameters and this result was already anticipated. Departing from the commitment adopted by the New London Group research team, in a context of creating a Manifesto, the present research aims to contribute to the debate of the role of schools in a multiliteracy-to-be formation, taking into account a context of factors that range from the local diversity and global connection. Furthermore, this multiliteracy view accounts for technological emergence in the social practices and the knowledge of the mixed cultures that make themselves up in an integrated way.

Keywords: Portuguese Language curricular component; pedagogy of multiliteracies; dialogic analysis of discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BID	Banco Interamericano Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação
Básica	
DCRB-EM	Documento Curricular Referencial da Bahia- Ensino Médio
FEEBA	Fórum Estadual de Educação da Bahia
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNE	Fórum Nacional de Educação
GNL	Grupo de Nova Londres
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MFL	Marxismo e Filosofia da Linguagem
MP	Medida Provisória
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
Econômico	
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Bahia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PGP	Programa de Governo Participativo
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLI	Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
SEC – BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SUPED	Superintendência de Políticas para a Educação Básica
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA DA BNCC AO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA	20
2.1 Dos Letramentos aos (Multi)Letramentos	20
2.1.1 A pedagogia dos Multiletramentos	38
3 O CÍRCULO DE BAKHTIN E A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	51
3.1 A filosofia da linguagem	52
3.2 A arquitetura bakhtiniana	60
3.2.1 O enunciado concreto	62
3.2.2 O cronotopo e a exotopia	71
3.2.3 A autoria e a axiologia	75
3.2.4 Os gêneros do discurso e as esferas de atuação humana	80
4. A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO EM UMA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA	85
4.1 Concepções metodológicas da ADD	86
4.2 Detalhamento do <i>corpus</i>	95
4.3 Procedimentos de análise	100
5 DCRB EM UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: MULTILETRAMENTOS NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	103
5.1 O Documento Curricular Referencial da Bahia no contexto da BNCC: percursos históricos	103
5.1.1 O DCRB no espaço-tempo vozes sociais e posições socioavaliativas	120
5.2 Da BNCC ao DCRBA: (multi)letramentos no componente curricular Língua Portuguesa	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
7 REFERÊNCIAS	168

1 INTRODUÇÃO

O crescimento tecnológico desde sempre impactou a vida das pessoas em sociedade e sempre exerceu influência na atividade interativa do ser humano. Desde a invenção da escrita até o mais recente lançamento de um smartphone, por exemplo, a linguagem humana acompanhou o ritmo tecnológico e se aprimorou ao longo do tempo, demonstrando que as transformações sociais, culturais e históricas ocorrem com e na linguagem.

A expansão mundial das tecnologias digitais rompeu fronteiras e possibilitou que povos, nacionalidades, identidades das mais diversas cores, línguas, comportamentos entrassem em contato numa rede complexa de troca de informações, disputa de interesses, controle sistemático, confrontos interculturais e embates por territórios e domínios. Ao mesmo tempo, o avanço tecnológico em escala global confrontou-se com o recrudescimento das desigualdades, acentuado pela brutal concentração de renda nas mãos de uma minoria escolarizada e detentora dos meios de produção que monopoliza os recursos tecnológicos. A consequência mais imediata é o abismo que separa essa parcela privilegiada da gigantesca multidão cuja condição de vida e acesso a bens de serviço, como a tecnologia, são comprometidos violentamente.

Consciente dessa realidade que caracterizava (e ainda caracteriza) o mundo, o *New London Group* ou Grupo de Nova Londres (doravante GNL), formado por pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística, reuniu-se em 1994 para elaboração de uma proposta pedagógica consonante com as demandas do mundo contemporâneo. Dessa reunião, foi publicado em 1996 o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. A ênfase do documento recai sobre o reconhecimento das transformações nas práticas de letramentos grafocêntricos e o impacto crescente das tecnologias da informação e da comunicação na vida social e cultural.

Liderado pelos pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Calantzis, o GNL reconhece as múltiplas linguagens e culturas pelas quais atravessam o século XXI e reivindica uma educação linguística que contemple os âmbitos da vida profissional, da vida privada e da vida pública. Para isso, articula a diversidade do mundo da vida no contexto das transformações digitais, pondo em relevo a diversificação dos locais de trabalho e a onipresença das interfaces de tela (*Working Life*), as diferenças

simbólicas, corporais e materiais das experiências identitárias nas relações sociais, espaços de afinidades e identidades na era das mídias digitais (*Personal Life*) e, por último, o pluralismo cívico, as agendas de justiça social na garantia do acesso e participação digital como resultado de uma cidadania digital (*Public Life*) (KALANTZIS; COPE, 2022).

A complexidade multimodal dos textos contemporâneos, de um lado, e a multiplicidade cultural, de outro, levam o GNL a cunhar o termo “multiletramentos”. Após um longo período de predomínio da perspectiva monomodal, baseada unicamente na língua escrita, e após um prolongado período de hegemonia cultural dos grupos dominantes, a pedagogia dos multiletramentos, no contexto educacional, põe em relevo, no âmbito do debate do(s) letramento(s), a necessidade de a escola se assumir como veículo agregador dos letramentos demandados pela sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que institui um currículo pautado na variedade de culturas que definem o mundo globalizado (ROJO, 2012). É desse caráter integrador da diversidade cultural e da multiplicidade das formas de linguagem que se chega ao conceito de multiletramentos, o qual “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]” (ROJO, 2012, p. 13).

Desde a publicação do manifesto, a teoria dos multiletramentos expandiu-se para outros países. Além de Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, países de origem dos pesquisadores envolvidos na produção do manifesto, essa teoria chegou mais tarde ao Brasil e foi amplamente divulgada por meio de documentos oficiais de referência, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Entre os trabalhos de destaque em território nacional, notabilizam-se obras de Rojo (2008, 2010, 2013); Barbosa (2010, 2018); Rojo e Barbosa (2015); Pinheiro (2016, 2017, 2018); e Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), dentre outros.

A partir de 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a teoria dos multiletramentos passou a ser amplamente divulgada em todo o território nacional. Antes disso, o país realizou importantes reformas educacionais que refletem ainda hoje nas inúmeras discussões, congressos e debates em que a preocupação continua sendo a implementação de políticas que efetivem a melhoria da Educação Básica.

A BNCC organiza a aprendizagem a partir dos campos de atuação social, que oportunizam uma vivência significativa com práticas de linguagem em diferentes mídias. A área de Linguagens e suas Tecnologias, organizada em sete competências específicas, estabelece, entre outras, que o estudante seja capaz de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital [...] para expandir formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]” (BNCC, 2017, p. 482). Nesse sentido a aquisição e o refinamento de habilidades em Língua Portuguesa deve supor um trabalho que considere “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais” (BNCC, 2017, p. 490).

A incorporação das orientações da BNCC pelos currículos escolares e materiais didáticos da Educação Básica coincide com um contexto sócio-histórico e um tempo-espço em que o acirramento e a disputa de narrativas e valorações ideológicas concorrem com as complexas relações estabelecidas pelas mediações tecnológicas no encontro globalizado das diferenças multiculturais e multilinguísticas. Ao traçar as competências gerais da Educação Básica, a Base destaca, entre outras, a utilização de diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e de comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), bem como a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais e apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem aos estudantes o entendimento das relações próprias do mundo do trabalho, do exercício da cidadania e do seu projeto de vida.

Essa perspectiva que integra a emergência tecnológica e o caráter multissemiótico dos textos contemporâneos ao reconhecimento da diversidade multicultural que definem as sociedades humanas fez emergir a hipótese já confirmada de que os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos fundamentam as diretrizes teóricas da BNCC. Assim, partindo da observação da influência da teoria dos multiletramentos na BNCC, surge o interesse pela investigação de um documento curricular referencial elaborado a partir dos parâmetros da Base. Trata-se do Documento Curricular Referencial da Bahia (doravante DCRB) que foi “elaborado em consonância com os marcos legais e

demais normativos nacionais que fundamentam a reforma do Ensino Médio no país, a exemplo da Lei nº 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – da Etapa do Ensino Médio” (BAHIA, 2022, p. 11).

Estabelecendo um diálogo entre a BNCC e o DCRBA, a pesquisa volta-se para o tempo histórico e o espaço social de elaboração desses documentos, considerando as vozes autorais em disputa, os valores axiológicos e as diferentes forças políticas que conduziram as discussões em torno do documento normativo (BNCC) e do documento não prescritivo e referencial (DCRBA). A análise da materialidade linguístico-discursiva volta-se para o componente Língua Portuguesa do documento baiano, e, ao basear-se no Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres, pretende observar até que ponto a BNCC, como documento normativo de abrangência nacional, incorpora tais pressupostos teóricos, num contexto sócio-histórico marcado por diferentes vozes autorais, diversos valores ideológicos em suas múltiplas configurações no tempo-espaço social, e como esses discursos reverberam na materialidade linguística de um documento de referência das instituições de ensino do Estado da Bahia.

Partindo dessa intenção, traça-se o seguinte objetivo geral: Analisar as relações dialógicas entre o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e do DCRBA do Ensino Médio a partir da pedagogia dos multiletramentos na interface com os estudos bakhtinianos do discurso. A fim de atingir o objetivo geral traçado, delimitam-se os seguintes objetivos específicos: I. Refletir sobre as implicações do espaço-tempo de construção da BNCC do Ensino Médio e do DCRB do Ensino Médio numa relação dialógica; II. Analisar os posicionamentos valorativos das vozes autorais do DCRB-EM em relação à BNCC no que diz respeito à incorporação dos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos; III. Discutir os fundamentos da pedagogia dos multiletramentos no componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM em relação à BNCC.

Ao reconhecer a necessidade de refletir sobre as implicações do tempo-espaço na produção da BNCC e da sua influência no DCRBA em diálogo com a pedagogia dos multiletramentos, a pesquisa põe em relevo duas categorias importantes da teoria bakhtiniana: o cronotopo e a exotopia. Isso se dá porque o caráter dialógico da relação tempo-espaço “deve restituir as condições de enunciação de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido” (AMORIM, 2006, p. 98), uma vez que as posições no tempo e no espaço garantem

o acabamento e a totalidade do objeto analisado/pesquisado. Além disso, a inclusão dos posicionamentos valorativos das vozes autorais, a pesquisa aponta que as relações axiológicas são resultado de uma posição axiológica do autor-criador cuja “forma composicional e o material, isto é, o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico” (FARACO, 2020, p. 38), o que justifica, nesta pesquisa, o terceiro objetivo específico de discutir a pedagogia dos multiletramentos nos documentos analisados a partir do acabamento dado pelo gênero do discurso.

O desenvolvimento desta pesquisa é fruto das inquietações do autor deste trabalho que, em sua experiência como professor da Educação Básica, pode acompanhar o debate sobre o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular e, no período em que ministrou aulas para alunos de 1ª a 3ª série do Ensino Médio, viu formular-se diante de si o seguinte questionamento: o ensino de língua portuguesa, na Educação Básica, tem respondido às demandas impostas pelos usos sociais da escrita nas configurações trazidas pelas multilinguagens e ferramentas tecnológicas? Em sua reflexão, o então professor entendeu que as escolas, públicas e privadas, não podem passar ao largo dessa realidade, uma vez que é nesse contexto virtual/digital que os jovens costumam se encontrar. E os fins são múltiplos: para o entretenimento e participação na vida pública sob a mediação das redes, por meio de bate-papos, postagens, curtidas, comentários, compartilhamentos, reportagens, engajamentos diversos etc.; para estudo e pesquisa, por meio de plataformas online de correção de redações (pagas e gratuitas), cursos preparatórios para vestibular, enquetes e chats de discussão a partir de tema gerador, realização de simulados, provas e revisões, videoaulas e canais no YouTube.

Fica evidente, portanto, que os aspectos multimodal e multicultural, enfaticamente destacados na teoria dos multiletramentos, manifestam-se diariamente nas timeline dos jovens e adolescentes: o verbal associado ao não verbal, ao gestual, ao sonoro, ao corporal, ao visual-sensorial; os encontros multiculturais dos povos, das nacionalidades multilíngues, a incessante crise imigratória, os conflitos armados e os órfãos da terra: tudo explode ali, instantaneamente na tela do smartphone, do computador, do tablete. E na escola? O que acontece? Na escola, sobretudo, na pública, acontece tudo isso, mas em níveis diferentes. Falar de ensino de escrita a partir da multimodalidade dos textos e da

multiculturalidade na escola pública brasileira é, antes de tudo, reconhecer as inúmeras demandas e desafios colocados pelas distintas realidades socioeconômicas do país.

Nesse sentido, ao analisar a materialidade linguístico-discursiva do DCRB-EM, a pesquisa demonstra sua relevância, tendo em vista o seu interesse em observar a contribuição dos pressupostos teóricos do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, incorporados pelo documento normativo da Educação Básica brasileira, que norteia a organização de materiais didático-pedagógicos e dos currículos adotados pelas instituições de ensino, e pelo documento estadual oriundo dessa discussão. Partindo do compromisso assumido pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres, no contexto de elaboração do Manifesto, com uma educação que seja apropriada para todos em um contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global, a pesquisa pretende também contribuir para o debate acerca do papel da escola em uma formação que se pretende multiletrada, tendo em vista as dinâmicas impostas pela emergência tecnológica nas práticas sociais, bem como o entendimento de que as culturas se mesclam e se constituem colaborativamente.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, incluindo esta introdução. O capítulo 2 encarrega-se de mapear a presença de práticas de letramento, discutindo desde a sua aparição no contexto escolar brasileiro como sinônimo de alfabetização até o aprimoramento teórico, em 1996, com a publicação do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres, que ampliou a chave conceitual do termo. O capítulo 3 volta-se para o Círculo de Bakhtin e a análise dialógica do discurso, abordando as principais categorias de análise mobilizadas para realização da pesquisa. O capítulo 4, por sua vez, explica as concepções metodológicas da pesquisa a partir da análise dialógica do discurso. Já o capítulo 5 apresenta as análises do contexto de produção da BNCC e do DCRB e do seu componente curricular Língua Portuguesa à luz da análise dialógica do discurso. E, finalmente, o capítulo 6 tece suas considerações finais sobre os resultados das análises empreendidas.

2 OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA: DA BNCC AO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA

Este capítulo discute o surgimento do termo “letramento” no contexto do debate educacional e reflete sobre a consolidação do termo na designação de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Para isso, apresenta as duas grandes perspectivas do letramento: o autônomo e o ideológico. Na sequência, discute as novas configurações culturais, linguísticas e tecnológicas e a sua culminância na publicação de um manifesto por um grupo de pesquisadores dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália.

2.1. Dos Letramentos aos (Multi)Letramentos

Desde a sua invenção, a escrita tem ocupado um privilegiado espaço nas mais diversas sociedades humanas. No âmbito da linguística ocidental, por exemplo, é a escrita que ocupará parte significativa das investigações empreendidas acerca da língua e da linguagem, apesar do amplo consenso em relação à precedência da linguagem oral.

O predomínio da escrita produz e alimenta determinados valores que se estabelecem e preconizam a visão cultural, social e histórica de uma sociedade. A partir daí, traçam-se os limites para determinar posições de poder e prestígio segundo a relação mantida com a língua escrita. É nesse sentido que são construídos certos padrões que cristalizam modelos socialmente aceitos que estarão ao alcance de alguns. A esse respeito, Gnerre (1991, p. 6) destaca que “somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade ‘culta’ ou ‘padrão’, considerada geralmente ‘a língua’, e associada a conteúdos de prestígio”. A manutenção dessa visão valorativa sobre a escrita é reforçada por meio da ideia de que “a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado ao patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita” (GNERRE, 1991, p. 6).

Ao considerar que a construção da visão valorativa a respeito da escrita produz implicações sobre aqueles privados do acesso a essa tecnologia, Geraldi (1996) analisa que:

Somente o exercício do poder, reservando a uma minoria estrita o acesso ao mundo da escrita, permitiu a façanha da seleção, da distribuição e do controle do discurso escrito, impenetrável para o não-convidado. E de dentro desses muros, uma função outra agrega-se à escrita como se lhe fosse própria e não atribuída pelo poder que emana de seus privilegiados construtores e constritores: submeter a oralidade à sua ordem, função jurídica por excelência, capaz de dizer o certo e o errado, ditar a gramática da expressão, reger os processos de negociações de sentidos e orientar, através de suas mensagens uníssonas e uniformes, os bons caminhos a serem trilhados. (GERALDI, 1996, p. 101-102).

Nessa reflexão, evidencia-se, portanto, uma associação entre norma-padrão e língua escrita. A esse respeito, Geraldi (1996) pontua que “a escrita passou a ser usada como forma de ‘normatizar’ a fala: para sujeitos letrados, o lugar utópico em que gostariam de estar quando falam (e que se imaginam ocupando quando falam) é ‘falar como se escreve’ porque a escrita é que seria a ‘língua correta’”. (GERALDI, 1996, p. 62). A consequência mais imediata dessa concepção é a desvalorização da fala e, inevitavelmente, dos povos cujo acesso à escrita é restrito ou deficitário.

Fundamentada nessa visão, por muito tempo, a ideia de escrita esteve relacionada aos estudos da alfabetização, entendida como capacidade/competência para o uso de uma modalidade da língua assentada em padrões normativos aceitos socialmente como modelo a se seguir. Essa perspectiva aparece, por exemplo, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Ao discutir a natureza da linguagem escrita, a autora explica que modelos mais complexos de escrita são alcançados “através de convenções rígidas” e modelos mais complexos de fala são resultados do “letramento”, razão pela qual “os letrados concebem a fala segundo o que sabem da escrita” (KATO, 2004, p. 11-12). A partir dessa discussão, feita pela autora na segunda metade dos anos 80, passou-se a utilizar a palavra “letramento” para designar a língua culta (na sua modalidade escrita e falada).

De acordo com Magda Soares (2009), após essa introdução do vocabulário no contexto da Educação e das Ciências Linguísticas, não demorou muito para que o termo fosse associado a conjuntos semânticos de palavras usadas para se referir à leitura e à escrita ou à ausência dessas práticas, como “analfabetismo”, “analfabeto”, “alfabetizado”, entre outros. Tendo a sua base no termo *literacy*, da língua inglesa, o letramento, na acepção de Soares (2009), implica o acarretamento de consequências de ordem social, cultural, política, econômica e cognitiva tanto

para o indivíduo que se apropria da palavra quanto para o seu grupo social. Como resultado de uma ação, o letramento indica “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18).

Superando a compreensão de letramento como mero sinônimo de alfabetização, Soares (1998) aponta que “o surgimento do termo *literacy* [...] reflete certamente uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais de uso de leitura e escrita exigiriam uma nova palavra para designá-las”. (SOARES, 1998, p. 79). Assumindo uma visão mais crítica, Hasan (1996, p. 337 *apud* LOPES, 2004, p. 33) reconhece que a palavra “letramento” “está semanticamente saturada: na longa história da educação, ela não apenas tem significado diferentes coisas para diferentes gerações, mas também diferentes coisas para diferentes pessoas na mesma geração”. Entretanto, conforme Lopes (2004, p. 33) explica, em relação ao termo *literacy* (letramento), notabiliza-se um indicativo de que os diferentes fenômenos relacionados à leitura e à escrita são abordados em perspectivas diferentes, tendo em vista a utilização do referido termo para fazer referência a atividades dessa natureza. Para ilustrar, Lopes (2004) cita os trabalhos de autores que tomam o letramento como alfabetização, enquanto outros assumem o conjunto das práticas sociais processadas por meio da escrita ou simplesmente como escrita propriamente dita.

Diante dessa efervescência em torno do termo “letramento”, Marcuschi (2001) defende uma concepção que supera a visão consagrada que associa letramento à mera mobilização de um código linguístico e que define como sendo letrado aquele que domina a língua escrita e que é capaz de decodificar seus códigos. Pelo contrário, letrado, nas palavras do autor é aquele que

identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve nem lê jornais regularmente [...]. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Percebe-se, portanto, que várias formulações teóricas alimentaram os debates em torno do conceito do letramento. Nesse sentido, Kleiman (1995) vai perceber que a utilização do conceito de letramento pelos meios acadêmicos será motivada justamente pela necessidade de se separar, por um lado, os estudos sobre

o “o impacto social da escrita” dos estudos sobre alfabetização, por outro. Essa separação se impôs porque os estudos sobre letramento, conforme explica a autora,

[...] examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Heath, 1986; Rama, 1980) (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Paulatinamente, o efeito dessa perspectiva do letramento numa abordagem das condições sociais de uso da escrita foi a identificação de práticas de letramento desenvolvidas no âmbito de grupos minoritários e/ou não industrializados cuja relação com a escrita ainda era pouco efetiva (KLEIMAN, 1995). Conforme, explica Kleiman (1995), o alargamento do campo de estudos do letramento consolidou a investigação acerca das relações evidentes entre o uso da escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que detêm o poder ante a gigantesca multidão de excluídos das práticas “oficiais” de letramento.

A complexidade e variedade relacionada ao letramento pode, às vezes, suscitar diferentes entendimentos sobre o termo, os quais tendem a retomar a antiga dicotomia letramento/alfabetização. A esse respeito, Kleiman (1995) ilustra que, por exemplo, se uma abordagem de trabalho é voltada para a capacidade de sujeitos alfabetizados de refletir metalinguisticamente sobre sua própria linguagem em detrimento de sujeitos analfabetos, essa abordagem defende que “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem” (KLEIMAN, 1995, p. 17). Por outro lado, se uma abordagem de trabalho investiga como sujeitos de diferentes grupos sociais se comportam em relação à leitura e como entendem a correlação entre práticas de leitura e sucesso escolar, a compreensão será de que “o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades de ler ou escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18).

O entendimento de que o letramento envolve práticas mais amplas que as atividades de ler e escrever levam perspectivas mais contemporâneas a apontarem

que o letramento não é simplesmente a apropriação metalinguística do código. Conforme explica Kleiman (1995), sujeitos que ainda não se apropriaram do código linguístico podem ser considerados letrados, à medida que acessam, via oralidade, manifestações de linguagem típicas do contexto do letramento. É nesse sentido que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Sendo a escola, conforme afirma Kleiman (1995), a mais importante das agências de letramento, o tipo de letramento que deveria orientar suas práticas de ensino deveria ser aquele exercido no interior das mais diversas práticas sociais. No entanto, a preocupação maior da escola ainda tem sido o letramento baseado na aquisição de códigos (alfabético, numérico), alfabetização. Nessa concepção, a escrita, desvinculada do seu contexto de produção, é entendida como um produto completo em si mesmo e os sentidos construídos a partir da interpretação estariam determinados internamente no texto (KLEIMAN, 1995). Disso decorre uma ênfase no funcionamento lógico da escrita que, conforme Kleiman (1995) explica, correlaciona aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, estabelece a dicotomia entre oralidade e escrita e, por último, ao tomar a escrita como ferramenta superior à oralidade, garante “poderes” aos povos que a dominam e usam. Trata-se aqui do modelo autônomo de letramento, conforme definiu Brian Street (1984).

O modelo autônomo, segundo Street (1993, p. 5 *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 16) conceituava “o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco”. De acordo com Marcuschi (2001), estudos anteriores reforçam uma visão de que o letramento, na perspectiva autônoma, reforça processos de padronização, que vão influenciar nas decisões entre o que é adequado ou rejeitável em termos de escrita.

A supremacia da escrita sobre a oralidade impõe ao modelo autônomo a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, conforme Kleiman (1995) explicou anteriormente. De acordo com a autora, esse entendimento resulta de trabalhos empíricos e etnográficos que comparam grupos letrados e não-letrados e analisam suas estratégias de resolução de problemas. Conforme alerta a autora, a associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo suscita problemas, uma vez que o foco recai nas “habilidades” que os sujeitos (letrados e não letrados) desenvolvem

nas práticas sociais de que participam. Além disso, entre outros problemas, “o mais importante talvez seja o fato de uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas” (KLEIMAN, 1995, p. 27). Como decorrência dessa comparação, argumentos para reprodução de preconceitos e distinção pejorativa de duas espécies cognitivamente distintas (os leem e escrevem e os que não leem e não escrevem) podem ser fortalecidos.

Outra problemática trazida pelo modelo autônomo e sua ênfase no estudo do letramento independentemente das práticas discursivas é o fato de haver uma dicotomização da oralidade e da escrita, na qual esta última é vista como mais cuidadosamente planejada e, por essa razão, mais aceita socialmente para situações formais (KLEIMAN, 1995). Entretanto, esse entendimento é frágil, tendo vista que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (KLEIMAN, 1995, p. 28). Conforme assinala Marcuschi (2001, p. 23), na relação oralidade/escrita “o uso da língua se dá num *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais”.

Por fim, o modelo autônomo de letramento, ao basear-se no parâmetro da relação entre aquisição da escrita e desempenho cognitivo, estabelece que a escrita possui certas qualidades intrínsecas que fazem com que seus usuários se apliquem em operações mais abstratas e superiores, enquanto a fala é caracterizada negativamente (KLEIMAN, 1995). Novamente, conforme destaca Kleiman, o fundamento dessa distinção resulta de uma comparação estabelecida entre os processos mentais orais e processos mentais da escrita. Nas palavras da autora, “a caracterização apresenta os processos mentais orais como mais simples, subjetivos, tradicionais, voltados para a exterioridade [...], enquanto que o pensamento dos povos que têm a escrita seria mais complexo, objetivo, inovador, voltado para a vida psicológica interna” (KLEIMAN, 1995, p. 34).

Nas sociedades marcadas pelos efeitos do analfabetismo, o modelo autônomo costuma “atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Esse modelo, segundo Marcuschi (2001) perdurou dos anos 50 aos anos 80 do século XX e influenciou amplamente os trabalhos de sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais cujo entendimento

baseava-se na “supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos” (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Contudo, a partir dos anos 80, estudos defendendo relação contínua entre letramento e oralidade surgem nos Estados Unidos e na Inglaterra, abalando as bases da visão dicotômica do modelo teórico da autonomia da escrita (MARCUSCHI, 2001).

Cada vez mais implicado com as demandas dos grupos sociais e os usos que fazem da escrita, o letramento foi adquirindo novas ressignificações e afastando-se da velha noção que o confundia com a simples aquisição do código linguístico. Nesse âmbito, Brian Street propõe, na década de 1980, os “Novos Estudos de Letramento”, com o objetivo “de questionar a visão de letramento como o conhecimento estrito do código da língua, manifestado num sistema gráfico, e como a tecnologia que em si mesma favorecia o desenvolvimento de capacidades cognitivas” (LOPES, 2004, p. 30). Nessa direção, Lopes (2004) aponta que os Novos Estudos de Letramento se propunham ao tratamento da escrita a partir dos condicionamentos ideológicos que se configuram por meio das relações de poder estabelecidas pela organização sociocultural da sociedade.

A partir dessa nova configuração, Street propõe o modelo ideológico de letramento por:

perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos. Evitando a reificação do modelo autônomo, [esses autores] estudaram essas práticas sociais ao invés do letramento-em-si-mesmo por suas relações com outros aspectos da vida social (STREET, 1993, p. 7 *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 27).

Com base nessa proposta, as práticas de letramento, antes dissociadas socialmente das estruturas ideológicas de poder, passam a determinar quais sujeitos são autorizados a acessar espaços de prestígio social. O parâmetro fundamental dessa distinção torna-se a comprovação, por parte dos sujeitos que buscam ascender socialmente, de que dominam as práticas de leitura e de escrita que circulam nos espaços de poder instituídos. Nessa configuração, acentuam-se aspectos relacionados à cultura, ao poder, à autoridade, à classe social, tendo em vista o estabelecimento de diferenciações encarregadas de reforçar valores e estigmas relacionados ao uso (ou não) da escrita e da leitura. É nesse sentido que Kleiman (1995) chama atenção para o fato de não se entender o modelo ideológico

como uma negação da concepção autônoma. De acordo com a autora, ao associar a aquisição da escrita na escola a padrões cognitivos, o modelo autônomo, inevitavelmente esbarra no aspecto das estruturas culturais e de poder que rodeiam a escola e circulam por intermédio dela.

Kleiman (1995) reforça que, cada vez mais, fica evidente que as diferenças nas práticas discursivas dos diferentes grupos socioeconômicos e o seu modo de integrar a escrita ao cotidiano manifestam-se apresentando mudanças relacionadas ao contexto de onde partem. Dentro deste quadro, a autora explica que o modelo universal de orientação letrada adotado pela escola pode garantir, por um lado, o “desenvolvimento linguístico para crianças que foram sociabilizadas por grupos majoritários, altamente escolarizados”, e, por outro, representar “uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

A comprovação de que as condições socioeconômicas determinam o sucesso ou o fracasso do indivíduo no contexto das práticas sociais do letramento se dá por meio de um estudo etnográfico realizado em pequenas comunidades no Sul dos Estados Unidos, o qual, segundo Kleiman, parte do *evento do letramento*, “isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40). Ao resenhar os principais aspectos do referido estudo, Kleiman (1995, p. 40) destaca, inicialmente que atividades cotidianas, como estorinha antes de dormir, presente em grupos altamente escolarizados e em grupos de baixa escolarização, “revela padrões diferenciados para extrair significado da escrita”.

Partindo, portanto, dos estudos de Heath, Kleiman aponta que as referidas atividades cotidianas, quando operadas por famílias com nível de escolarização alto, realizam-se na alternância de turno entre criança e adulto, em que a criança é levada a responder perguntas, observar elementos da página, falar sobre objetos presentes a partir da história. Um pouco mais adiante, a criança desenvolve sua familiaridade com a estrutura dos turnos, iniciando, respondendo e avaliando. A partir daí, conforme Kleiman explica, a criança já é capaz de falar sobre o livro. Apesar de incipiente, Kleiman (1995) afirma que esse padrão de letramento revela características que podem ser observadas em todas as famílias com nível alto de escolarização, entre as quais, o fato de os livros e suas informações subjacentes ,

como personagens, ocuparem importante espaço no quarto da criança. Mais tarde, conforme aponta Kleiman (1995, p. 41), “as crianças começam a inventar, contar histórias que não são verdadeiras, e os adultos encorajam esse tipo de atividade verbal. Além disso, há uma atitude generalizada de tratar o livro como se fosse uma diversão”.

Em decorrência disso, o livro, no contexto das crianças de grupos altamente escolarizados, passa a ser uma ferramenta de distração nas situações tediosas, como a espera de atendimento num consultório (KLEIMAN, 1995). Além disso, a criança é ensinada a se comportar, de modo a respeitar os turnos de fala, “escutando a estória em silêncio e esperando até que o adulto lhe faça uma pergunta. Nesse período, a criança começa a ‘ler’ (fingir que está lendo) para o adulto” (KLEIMAN, 1995, p. 42). O efeito disso é que, nesses grupos altamente escolarizados, os eventos de letramento são altamente valorizados, independentemente de quais sejam, “pois qualquer iniciativa da criança de começar um evento de letramento faz com que uma interrupção de uma conversação entre adultos, uma inverdade, uma tática diversiva por parte da criança sejam aceitáveis e bem-vindas” (KLEIMAN, 1995, p. 42).

Nos grupos de baixa escolarização, segundo Kleiman (1995, p. 42), as crianças, embora também tenham, em certa medida, “um ambiente colorido, decorado com ilustrações de contos de ninar” e possuam livros de historinhas, “não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças existentes entre as figuras bidimensionais e os objetos reais”. Consequentemente, não há “uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos” (KLEIMAN, 1995, p. 42). Na leitura de estorinhas para dormir, Kleiman descreve, com base nos estudos da autora americana, três estágios diferentes. No primeiro estágio, o adulto reconta as estórias de maneira simplificada, introduzindo informações discretas (nomes das letras, números, cores, nomes de objetos familiares). No segundo estágio, a criança não é mais incentivada a participar, mesmo quando ela quer falar. Por fim, no terceiro estágio, a criança demonstra conhecimento dos livros de exercícios, das cores e são levadas pelos adultos por repetidas vezes a praticar regras sobre grafia correta da palavra escrita, pois existe um entendimento de que o sucesso escolar está associado ao uso correto da palavra.

A partir dessa amostra dos dois grupos, Kleiman (1995) discute algumas diferenças que marcam a relação dos indivíduos com as práticas sociais do letramento. Primeiramente, a autora aponta que “os adultos com menos escolarização não estendem nem o conteúdo nem as práticas dos eventos de letramento a outros contextos, lembrando às crianças, na presença de objetos do mundo real, de eventos ou objetos semelhantes nos livros que conhecem” (KLEIMAN, 1995, p. 43). Além disso, Kleiman destaca que não há, nos grupos de baixa escolarização, práticas de verbalização e retomadas constantes tal como costuma ocorrer nos grupos com alta escolarização. Isso se verifica, por exemplo, em atividades do cotidiano, nas quais, em vez de comentar e descrever sequencialmente os passos e procedimentos, a criança é levada apenas a observar (KLEIMAN, 1995).

Outra diferença apontada por Kleiman é que, nos grupos de baixa escolarização, as crianças “não recebem encorajamento quando inventam histórias, pois apenas alguns membros da comunidade têm o papel de contadores de histórias; além disso, as histórias valorizadas pela comunidade são relatos factuais que servem para enfatizar alguma lição moral” (KLEIMAN, 1995, p. 43). Apesar dessas diferenças, Kleiman destaca que, ao chegar à escola, as crianças de ambos os grupos são bem-sucedidas nas três primeiras séries, “quando o trabalho escolar com o livro se centra na leitura de partes do texto, e na resposta a perguntas sobre informações explícitas da história”. Contudo, ao explorar elementos de outros contextos, em que se deve explicitar uma opinião sobre a história ou estabelecer comparações com situações do cotidiano, “são as crianças dos grupos majoritários as que participam plenamente” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

As diferenças se acentuam à medida que as crianças dos diferentes grupos avançam nas séries escolares. De acordo com Kleiman, isso acontece porque a escola parte do pressuposto de que as crianças, independentemente do grupo socioeconômico, são capazes de estender “as suas práticas em eventos de letramento a outros contextos, como de fato é o caso da criança majoritária, que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas, com sua mãe, a escola não ensina essas crianças a fazê-lo” (KLEIMAN, 1995, p. 44). O recrudescimento dessas diferenças atinge seu ponto máximo quando, nos grupos de baixa escolarização, ocorre “o processo de reprodução da classe social, que leva à

desistência quando a obrigatoriedade de frequentar a escola já foi atingida [...]: como seus pais, essas crianças não chegarão à universidade” (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Nesta perspectiva, o modelo ideológico do letramento escancara o alheamento da escola no que diz respeito ao enfrentamento das diferenças e desigualdades sociais que assolam grupos de indivíduos cujo acesso às práticas de letramento revela-se deficitário desde a formação inicial das crianças. Esse “apagamento” dos retratos sociais dos indivíduos que frequentam a escola decorre do modelo autônomo de letramento ainda adotado pela escola. Nas palavras de Kleiman, esse modelo:

que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Com base nisso, a escola garante a manutenção de um modelo que, pautado puramente na aquisição abstrata da escrita, determina, nos termos de Kleiman (1995), a partir da classe social e/ou etnia, as trilhas por onde o aluno deve se encaminhar, sem levar em conta o desenvolvimento de suas reais potencialidades. Ao determinar os caminhos de cada aluno em função do seu pertencimento socioeconômico, “essas trilhas efetivamente reproduzem as desigualdades do sistema” (KLEIMAN, 1995, p. 45).

Os efeitos dessa desigualdade se manifestam, segundo Kleiman, na própria percepção que os indivíduos são levados a construir, tendo em vista as imposições de ordem econômica. A esse respeito, Kleiman (1995, p. 45) cita um extenso estudo realizado por J. Oakes e resenhado por Gee (1990), no qual se verifica que para os alunos vinculados ao atrelamento profissionalizante (*low tracking*), pertencentes, portanto, às classes populares, os objetivos desejados relacionavam-se com disciplina, honestidade, respeito e domínio de habilidades. Por outro lado, alunos e professores dos grupos no atrelamento acadêmico superior (*high tracking*) tinham objetivos baseados no desenvolvimento de habilidades verbais e analíticas, pensamento crítico, capacidade de comunicação.

Levados para o contexto brasileiro, esses estudos esbarram em situações semelhantes, conforme destaca Kleiman. A escola atua na reprodução do *status quo*

ao fracassar na correção das assimetrias que estabelecem, com base na classe social, diferentes pontos de partida para os alunos. Além disso, a situação é “muito agravada pela pobreza e pelo analfabetismo generalizado, que tornam as consequências desse processo cíclico de reprodução da desigualdade muito mais desumanas” (KLEIMAN, 1995, p. 45).

As relações entre níveis de acesso ao letramento e desigualdade social são percebidas desde a organização da sociedade em torno da discussão e do debate de temas de interesse social, em que a participação dos indivíduos era definida por sua condição social. A esse respeito, Coulmas (2014) analisa retrospectivamente, partindo do contexto de emergência da sociedade burguesa e da democracia nos séculos XVII e XVIII, o espaço da esfera pública como “o reino da vida social em que cidadãos particulares se reuniam, livres da supervisão do Estado, para se dedicar à discussão e ao debate racionais para além do interesse pessoal e dos círculos de conhecidos” (COULMAS, 2014, p. 84). Entretanto, apesar do seu caráter público, o funcionamento da esfera pública tinha “como pré-requisito uma comunidade letrada”, o que, por si só, resulta na exclusão de uma maioria não letrada.

De acordo com Coulmas (2014), hoje a esfera pública é mais abrangente e fragmentada, embora também seja utilizada para o atendimento de interesses que, nos termos do autor, apelam para a sua própria clientela mais do que para o público em geral. Coulmas também reconhece que a esfera pública “se tornou mais igualitária sem dúvida, mas o acesso universal ainda é um valor normativo e não uma realidade. O letramento é uma medida adequada para demonstrar o quanto a esfera pública foi e continua sendo exclusiva” (COULMAS, 2014, p. 85). Nesse sentido, a plena participação e engajamento nos debates sobre questões de interesse público ainda dependem do “letramento num nível mais alto que o elementar”, o que pressupõe

a capacidade não só de ler e entender textos, mas de contribuir oferecendo sugestões, interpretações e comentários. Essa capacidade era desigualmente distribuída na sociedade burguesa e continua assim na sociedade atual, pois, embora o significado específico do letramento esteja sempre mudando, ele continua a ser um elemento de desigualdade (COULMAS, 2014, p. 85).

Com base nesse entendimento, o acesso ou a restrição a práticas efetivas de letramento demonstra que a perpetuação da desigualdade inviabiliza o pleno exercício da cidadania, uma vez que os indivíduos não participam ativamente dos

eventos sociais da sua comunidade. A esse respeito, Coulmas (2014) traça a relação entre a difusão do letramento e o desenvolvimento da esfera pública a partir do ponto de vista da desigualdade social, pondo em relevo as dimensões da desigualdade : estratificação social, raça, gênero, entre outras. Partindo do conceito de capital cultural, estabelecido por Bourdieu (1984), Coulmas (2014, p. 86) afirma que, desde sempre, o letramento funcionou “como meio eficaz de fazer distinções dentro da sociedade e controlar a participação na formação da opinião pública”, tendo em vista que “o capital cultural, tanto quanto o capital financeiro, é desigualmente distribuído e [...] nem todos os membros da sociedade têm acesso igual aos bens culturais”.

Em sua discussão, Coulmas (2014) parte do entendimento de que, nas sociedades modernas, a escola é o provedor institucional do letramento. Segundo o autor, como instituição, a escola caracteriza-se por regras elaboradas por reguladores e seguidas por regulados, o que inclui os próprios reguladores. O fato é que, conforme Coulmas destaca, “a escola não tem sido capaz de erradicar a desigualdade econômica e social”, mesmo assumindo o “*ethos* universalista da educação generalizada e do direito à participação na organização social” (COULMAS, 2014, p. 86). Essa configuração é apenas um reflexo das sociedades capitalistas que produzem as instituições. Nessas sociedades, segundo Coulmas explica, “a distribuição desses bens é regulada por instituições que fazem a mediação entre as forças do mercado e as normas morais da justiça social”. Além disso, “as forças do mercado se fundamentam no imperativo da maximização do lucro e recompensam o sucesso e o ganho financeiro, ampliando assim inevitavelmente a desigualdade econômica e os diferenciais de poder” (COULMAS, 2014, p. 86).

No âmbito da estratificação social, Coulmas (2014) destaca que até mesmo nos países ricos da OCDE existem grandes segmentos da população que não correspondem aos critérios de letramento estabelecidos pelo Programa de Avaliação Internacional de Competências Adultas da OCDE (PIAAC), que define o letramento como um conjunto de capacidades que envolvem habilidades mais amplas que a simples decodificação da palavra escrita. Um dos entraves que inviabiliza esse direito à instrução, previsto no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, conforme destaca Coulmas, tem sido o analfabetismo funcional. A consequência disso é a manutenção do controle das habilidades letradas por

aqueles que desde sempre detiveram o monopólio do poder. Por essa razão, “aprender a ler e a escrever sempre tem sido algo ligado a privilégio e vantagem social”, pois “as conexões entre letramento e estratificação social são bidirecionais: a classe social tem influência na distribuição das habilidades letradas, e o consumo e produção de material escrito são indicadores de classe social”. Em outras palavras, pode dizer que “há uma correlação positiva entre níveis de letramento e riqueza, *status* social e poder” (COULMAS, 2014, p. 87).

Para comprovar seus apontamentos, Coulmas (2014) apresenta resultado de relatório do IDH 2008, no qual são apresentados aspectos de habilidades letradas funcionais de pessoas carentes dos países mais altamente desenvolvidos. Com base nos dados analisados, o autor conclui que “os índices de letramento refletem diferenças culturais, sociais e regionais, bem como estágios de desenvolvimento econômico”, o que “fica nítido em todas as estatísticas disponíveis que analfabetismo adulto, baixa renda e baixo *status* social andam de braços dados”. Como consequência, “famílias pobres e desfavorecidas representam a maioria dos analfabetos funcionais, e as pessoas com letramento deficiente têm mais chances do que outras de obter empregos mal pagos ou emprego nenhum e correm o risco de cair na pobreza” (COULMAS, 2014, p. 88). Dentro deste quadro, o letramento tem sido um importante regulador do poder social e da manutenção das desigualdades que atingem os mais desfavorecidos. Conforme Coulmas (2014, p. 90) alerta, nas sociedades democráticas, esse fato é tido como um defeito que precisa ser corrigido, “pois o compromisso ideológico com o esclarecimento e a igualdade – tão fortemente enraizado nessas sociedades – é incompatível com desigualdades desse tipo”.

Na dimensão da raça, a desigualdade de acesso ao letramento remonta, de acordo com Coulmas (2014, p. 91), ao período do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, em que se defendia “amplamente que o direito de voto devia ser dependente da capacidade de ler e escrever”. Essa exigência vinha acompanhada de testes de leitura e escrita que “serviam para limitar o eleitorado tanto quanto as qualificações de propriedade”. Partindo de estudo realizado por Creppell (1989) nos Estados Unidos, Coulmas afirma que “o principal objetivo, sobretudo nos estados do Sul, era impedir que ex-escravos pudessem votar”. Por essa razão, “num claro reconhecimento do potencial subversivo do letramento, os

negros escravizados nunca foram ensinados a ler, de modo que seu grau de letramento, por conseguinte, era extremamente baixo” (COULMAS, 2014, p. 91).

Essas práticas atravessaram os séculos e, apesar de ter havido movimentos de enfrentamento, como a lei dos direitos de voto de 1965 nos Estados Unidos, ainda hoje estabelecem diferenças no acesso ao letramento, tendo em vista as configurações étnicas das populações (COULMAS, 2014). A esse respeito Auerbach (1992 *apud* Coulmas, 2014, p. 92) argumenta que “as oportunidades de vida de uma pessoa dependem mais da raça e do gênero do que da facilidade adquirida com a palavra escrita”. Tal fato, conforme comprova Coulmas (2014), se confirma em outros países desenvolvidos, a exemplo de Austrália e Nova Zelândia, apesar de haver diferenças de um país para outro nas condições de letramento e êxito educacional, o que dificulta o isolamento raça/etnia de *status* social. Entretanto, o fato é que “em países industrializados onde a raça é uma questão, os baixos níveis de letramento tende a ser um bom prognosticador de raça, pobreza e baixo *status* social” (COULMAS, 2014, p. 93).

Por fim, na dimensão do gênero, o acesso ao letramento universal sempre foi mais favorável aos homens, o que impediu as mulheres de estarem no mesmo patamar de leitura e de escrita. De acordo com Coulmas (2014), as estatísticas comprovam que as maiores taxas de analfabetismo concentram-se sobre as mulheres, o que pode ser verificado também nas diferentes regiões. O quadro se acentua à medida que se verifica o nível de desenvolvimento da região. Diante dessas disparidades, Coulmas (2014) destaca a relação entre ações pelo letramento nos países em desenvolvimento e campanhas de empoderamento das mulheres. Segundo o autor, “o ponto de partida dessas militantes é o potencial da língua escrita como instrumento não só para a aquisição de conhecimento, mas também para análise das relações de poder e a distribuição dos recursos na sociedade” (COULMAS, 2014, p. 94). Essas ações, conforme explica o autor, incluem o papel fundamental das mulheres na elaboração, execução e participação para o “letramento total”, o que se dá por meio da consciência de que o letramento como habilidade técnica não dá conta das reais demandas sociais e de que as diferenças culturais estão interligadas no conjunto de esforços mobilizados na direção da mudança social.

A preocupação com o “letramento total” das mulheres, nas palavras de Coulmas, “segue bem na linha da abordagem dos ‘novos estudos do letramento’,

que favorece a noção de práticas de letramento com foco no nexo entre letramento e poder e nas ideologias associadas às campanhas de alfabetização” (COULMAS, 2014, p. 95). De acordo com Coulmas, nos países em que esse compromisso foi assumido, o letramento é uma tarefa sociopolítica que, ao conectar as mulheres com a sociedade mais ampla, garante o exercício de um papel ativo em que a tomada de decisões sobre aspectos da vida é feita única e exclusivamente pelas próprias mulheres. Nesse sentido, o patrocínio de campanhas de alfabetização nos diferentes países pauta-se no princípio de que o letramento ajude as mulheres a “aprimorar seu conhecimento sobre saúde reprodutiva, a fortalecer sua autoestima e, pela difusão do valor da educação, a romper a perpetuação da pobreza de uma geração para a outra” (COULMAS, 2014, p. 95).

A análise das dimensões acima discutidas é um reflexo do aumento significativo do interesse de estudiosos e pesquisadores pela perspectiva teórica e transcultural do letramento. Essa perspectiva, segundo Brian Street (2014) dirige-se a uma consideração mais ampla do letramento como prática social, numa perspectiva transcultural. A questão-chave, conforme explica Street, é a rejeição da visão dominante do letramento “como uma habilidade ‘neutra’, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Dessa forma, o autor esclarece que as mudanças sociais e materiais estão implicadas diretamente com as formas de comunicação e que não é possível observar processos cognitivos da prática comunicativa tomando como parâmetro somente o canal de comunicação (o código).

Partindo de uma abordagem sobre a natureza política do letramento em programas de desenvolvimento, Street defende, inicialmente, que a ênfase na natureza social do letramento e no caráter múltiplo das práticas letradas impõe a rejeição ao “Letramento único e neutro, com L maiúsculo e no singular”. Em contraposição a essa visão dominante, o autor emprega o conceito de “práticas de letramento” cujo desenvolvimento relaciona-se ao conceito de “eventos de letramento” de Heath. Para Street, “o conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e da escrita” (STREET, 2014, p. 18).

Em sua discussão sobre Letramento, política e mudança social, Street (2014) defende que os letramentos devem fazer parte da agenda política, tendo em vista a necessidade de superar antigas representações de letramento que foram veiculadas nas manifestações das agências e dos meios de comunicação durante o Ano Internacional da Alfabetização (1990). Segundo o autor, as campanhas contribuíram para reforçar os antigos estereótipos do modelo autônomo do letramento ao sugerir, por exemplo, que os “analfabetos”, por carecerem de habilidades cognitivas, viviam na “escuridão” e no “atraso” e que somente o letramento, como aquisição de código, promoveria “impactos” no que diz respeito à aquisição de habilidades sociais e cognitivas. Para Street, a falácia do argumento de que a aquisição do letramento, como habilidade de escrita desvinculada do contexto social, assenta-se na falsa expectativa de que o mero domínio do letramento melhora as condições de vida dos indivíduos.

Numa perspectiva mais ampla, Street (2014, p. 30) explica que trazer os letramentos para a agenda política “implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha”. Nessa lógica, predomina o entendimento de que o letramento dialoga com as condições do contexto no qual ele se desenvolve, uma vez que a questão política não opera simplesmente com escolha neutra por parte de “especialistas” e técnicos (STREET, 2014). Dentro deste quadro, Street (2014, p. 31) argumenta que “a transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica muito mais do que simplesmente transmitir habilidades técnicas, superficiais”. Nas palavras do autor

[...] para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita. As mudanças de significado associadas a tais transferências se localizam em níveis epistemológicos profundos, levantando questionamentos sobre o que é a verdade (STREET, 2014, p. 31).

Com base nesses apontamentos, Street esclarece que, por trás de uma visão do letramento baseada na leitura e escrita como simples habilidades técnicas, operam mudanças de profundo impacto nas raízes e crenças culturais dos indivíduos que recebem esse letramento. Esse padrão de letramento, ao impor um modelo advindo das classes dominantes, ignora o fato de que, conforme Street

aponta, “a população local tinha práticas letradas próprias que foram desvalorizadas e marginalizadas pelo padrão que estava sendo introduzido” (STREET, 2014, p. 31). Por essa razão, os grupos responsáveis pela transferência do letramento elaboravam suas orientações a partir do caráter neutro e objetivo da escrita, pois assim mascaravam os interesses políticos individuais e suas implicações ideológicas (STREET, 2014).

No âmbito da agenda política, Street (2014) explica que as mobilizações sociais empenhadas por governos e entidades internacionais escondem a real complexidade da questão do letramento para indivíduos não alfabetizados, pois o foco da sua atenção volta-se apenas para a discussão em torno de dados estatísticos sobre “analfabetismo” nos países do chamado Terceiro Mundo e nas sociedades “avançadas”. Para o autor, o enfrentamento político dessa questão deve incluir uma análise qualitativa mais do que quantitativa. Além disso, Street aponta que aspectos de classe social, gênero e etnia influem decisivamente no rumo que uma pessoa pode trilhar: “o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e de privação do que uma causa” (STREET, 2014, p. 32).

Outro fator relevante observado por Street diz respeito à culpabilização do indivíduo não letrado pelo seu próprio fracasso social e econômico. Os momentos de alto desemprego são “explicados” pelo analfabetismo da população, que não apresenta as habilidades adequadas para o mercado de trabalho. Em contraposição a essa lógica de mercado, Street mostra, com base em estudo de Fingeret (1983), as experiências de comunidades que desenvolveram redes de intercâmbio e interdependência em que a habilidade do letramento associa-se a outras igualmente relevantes: “um mecânico analfabeto pode trocar suas habilidades em manutenção de carros pela capacidade de um vizinho de preencher um formulário; um homem de negócios pode gravar em fita uma carta para que um amigo escreva” (STREET, 2014, p. 35).

Essas redes de intercâmbio e interdependência reforçam a adoção do termo “letramentos”, em oposição ao “letramento” único e monolítico (STREET, 2014). Da mesma forma, adota-se uma visão crítica em relação ao uso do termo “analfabeto”, tendo em vista tanto o seu equívoco do ponto de vista intelectual quanto o seu efeito nocivo social e culturalmente (STREET, 2014).

A seção a seguir discute a emergência dos letramentos e a ampliação dessa noção advinda com o processo de intensificação das tecnologias digitais da

comunicação e da informação num contexto de globalização e complexidades linguístico-culturais.

2.1.1 A pedagogia dos multiletramentos

Diante do crescente desenvolvimento tecnológico e social, a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento de Brian Street defendia o princípio de que o letramento não se refere somente a habilidades de leitura e escrita. A defesa mais ampla e abrangente dos letramentos também fazia parte do arcabouço teórico-prático de um grupo de pesquisadores cujas reuniões resultaram na publicação, em 1996, de um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. The New London Group, formado pelos pesquisadores Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough e Sarah Michaels, todos de países anglófonos, tinha por objetivo “problematizar que o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais, em função da presença cada vez maior de novas tecnologias”(PINHEIRO, 2020, p. 15).

O Grupo de Nova Londres, por meio do referido manifesto, trouxe ao debate do(s) letramento(s) a necessidade de a escola se assumir como veículo agregador dos letramentos demandados pela sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que institui um currículo pautado na variedade de culturas que definem o mundo globalizado (ROJO, 2012). É desse caráter integrador da diversidade cultural e da multiplicidade das formas de linguagem que se chega ao conceito de multiletramentos, o qual “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]” (ROJO, 2012, p. 13).

Com propostas de trabalho focadas na abordagem dos estudos semióticos dos textos, o Grupo de Nova Londres, conforme aponta Pinheiro (2020) preocupou-se, desde o início, com a consideração das diferentes formas de produção, veiculação e consumo dos textos, o que, associado ao uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, resultou na expansão do conhecimento sobre o próprio letramento. De acordo com Pinheiro (2020, p. 16), a compreensão dessa

nova realidade levou o grupo a sistematizar uma “nova” pedagogia para uma nova ordem global, cultural e institucional cujo fundamento apoiava-se, por um lado, na crescente multiplicidade de meios de comunicação e da integração do texto escrito a imagens e sons e, por outro, na imensa diversidade linguística, cultural e social do mundo atual. Dentro dessa nova lógica, “é preciso considerar um ensino que veja o aluno como sujeito inserido em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar, e que, portanto, lhe possibilite participar de diferentes letramentos”, de modo que desenvolvam a capacitação pessoal, a participação cívica e a equidade social (PINHEIRO, 2020, p. 16).

Para Cope e Kalantzis (2009), a escola precisa acompanhar as mudanças pelas quais o mundo contemporâneo passa. Daí a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos”. Tem-se, de um lado, a emergência multicultural, na qual grupos minoritários se entrecruzam por meio de um multilinguismo que impõe dinâmicas mais complexas na configuração das culturas humanas. E, por outro lado, observam-se integrações de multilinguagens e “formas contemporâneas cada vez mais multimodais, nas quais o linguístico, o visual, o áudio, o gestual e os modos espaciais de significado foram se tornando cada vez mais integrados na mídia cotidiana e nas práticas culturais.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 166). A esse respeito, os autores ainda explicam que o termo *multiletramentos* refere-se a dois aspectos da construção do significado. “O primeiro é a *diversidade social*, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 19).

As diferenças que impactam na configuração dos textos contemporâneos relacionam-se, segundo Kalantzis e Cope (2020, p. 20), com experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente de trabalho ou identidade de gênero. Considerando que esses aspectos já massificaram os modos de interação e construção de significados, o GNL reafirma a necessidade de lidar “as diferenças linguísticas e culturais”, tendo em vista a sua centralidade na organização da vida profissional, cívica e privada. Na explicitação do termo *multiletramentos*, os autores também apontam o segundo aspecto subjacente à ideia de multiletramentos, que é a *multimodalidade*. A esse respeito, explicam que “os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o texto

está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 20). A figura a seguir sintetiza os principais significados relacionados aos dois “multi” dos multiletramentos:

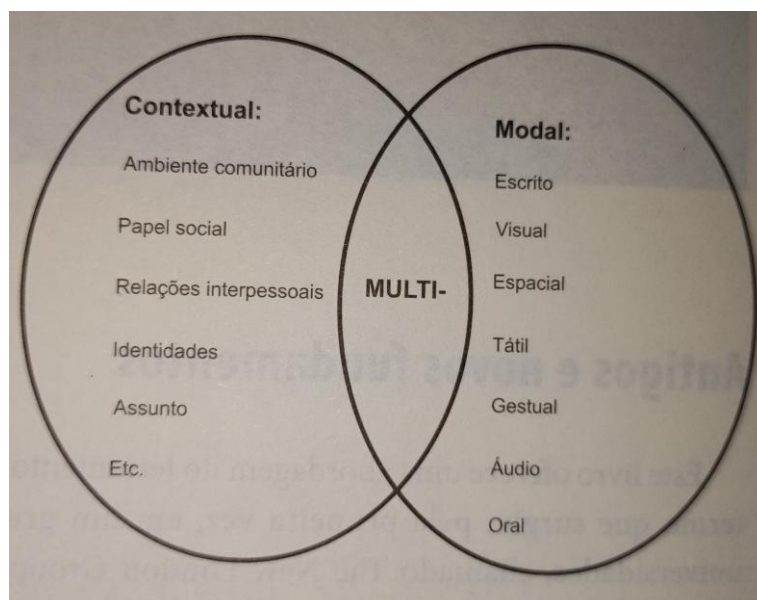


Figura 1: Multiletramentos: definição (Kalantzis; Cope, 2020)

Com base na figura acima, os autores definem os multiletramentos a partir da articulação multicontextual e multimodal. No âmbito contextual, mobilizam-se aspectos relacionados ao ambiente comunitário, papel social, relações interpessoais, identidades, assunto, etc. O aspecto modal, por sua vez, opera com o escrito, o visual, o espacial, o tátil, o gestual, o áudio e oral. De acordo com Kalantzis e Cope (2020), o efeito imediato dessa conceituação no contexto escolar produz uma ampliação nas agendas dos letramentos cujas questões-chave passam a incluir: a construção de significados e participação dos discentes como membros da sociedade em que vivem; o enfrentamento às desigualdades contínuas e sistêmicas por meio de práticas de letramentos escolares; a contextualização do ensino no cenário de mudanças relacionadas aos meios de comunicação; a promoção de conhecimentos sobre leitura e escrita relevantes para os tempos contemporâneos; o papel de fundamentos tradicionais básicos (leitura, escrita, aritmética) na relação com os novos fundamentos; o trabalho com os novos fundamentos numa perspectiva mais ampla.

No âmbito da relação entre fundamentos básicos antigos, de orientação grafocêntrica, e fundamentos básicos novos, pautados nos letramentos múltiplos e

de muitas línguas sociais, o Grupo de Nova Londres também lança luz sobre uma importante questão que extrapola o debate em torno do tratamento meramente linguístico. Diz o Manifesto:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padronizados? O que é apropriado para todos no contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global? (Grupo de Nova Londres, 2020, p. 103).

A partir desses questionamentos, o GNL revela suas preocupações em relação à abrangência da multiculturalidade para além da dimensão linguística. A esse respeito, Rojo (2013, p. 14) explica que a proposta de uma educação linguística adequada às demandas multiculturais é aquela que traz aos alunos “projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: a *diversidade produtiva* (no âmbito do trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal)”. Essas dimensões são confrontadas, de um lado, pela existência de grandes desigualdades que inviabilizam o acesso básico à educação e, de outro lado, por mudanças radicais que “estão ocorrendo na natureza da vida pública, comunitária e econômica”. No conjunto dessas mudanças, o GNL (2020, p. 103) identifica que “um forte senso de cidadania parece estar dando lugar à fragmentação local, e as comunidades estão se dividindo em grupos cada vez mais diversos e multiculturalmente definidos”.

Essa fragmentação se consolida como um dos processos da globalização assistida no final do século XX e início do século XXI. Segundo Kalantzis e Cope (2020) esse período é marcado pelas transformações no âmbito da comunicação, em que a relação entre escrita e outros modos de construção de significados recebe influências das mudanças nas tecnologias da comunicação. Nesse cenário, as diferenças linguísticas também são negociadas no bojo da intensificação tecnológica e no acesso a novos meios de comunicação. Enquanto isso, ao lado da escrita, emergem ferramentas de comunicação que ocupam posições antes inimagináveis: a fotografia, a impressão litográfica, a televisão estabeleceram uma importante aproximação entre imagens e textos escritos (KALANTZIS; COPE, 2020). Com isso, a multimodalidade sobrepõe-se à escrita, que “tem perdido seu lugar especial como o modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo,

com isso, cada vez mais lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 47).

Com o fortalecimento da multimodalidade, as modalidades orais, visuais e gestuais passaram a conviver plenamente com a escrita. Além disso, as interações sociais mediadas pelas redes ajudaram a fortalecer as modalidades oral e escrita numa perspectiva mais distante dos modelos formais de escrita (KALANTZIS; COPE, 2020). Num contexto global, essas mudanças consolidaram o enfretamento à era da padronização e da homogeneização imposta pelo uso normativo do idioma escrita. Em seu lugar, “as línguas sociais de subculturas, culturas *underground*, culturas juvenis, comunidades diaspóricas de falantes de segunda língua e comunidades que falam dialetos locais e regionais estão se tornando cada vez mais diferentes entre si” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 47).

De acordo com Kalantzis e Cope (2020), as mudanças sociais contemporâneas remodelaram os propósitos dos letramentos cuja função na escola é “preparar os alunos para os três âmbitos do ‘mundo real’ da comunicação: trabalho, cidadania e vida comunitária”. No âmbito do trabalho, os autores notam que o surgimento de uma “economia do conhecimento” alterou decisivamente os objetivos do letramento ao distanciá-lo de sua noção básica de conjunto de regras e procedimentos mecânicos para transmissão e aprendizagem da leitura e da escrita consideradas “corretas” e aproximá-lo da noção de “letramentos”, no plural, “com os trabalhadores passando a navegar por uma variedade de modos de comunicação em ambiente de trabalho e em interação com seus clientes, fazendo uso de um amplo leque multimodal de meios de comunicação” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 51).

No âmbito da cidadania, os propósitos dos letramentos, ao confrontar o propósito do letramento, no singular, que é ensinar somente a norma-padrão da língua oficial, revelam que “as forças da globalização e a diversidade sociocultural sinalizam cada vez mais que pertencemos não apenas a um Estado-nação, mas também a muitos espaços cívicos sobrepostos, com seus próprios modos peculiares de comunicação e interação” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 51). Por fim, no âmbito da vida comunitária, observa-se o impacto das mídias digitais no posicionamento dos usuários no desempenho de um papel mais participativo (KALANTZIS; COPE, 2020).

Em seu manifesto, o GNL retoma as três dimensões da existência e reconhece que as linguagens mobilizadas na construção de sentido estão mudando a vida profissional (trabalho), a vida pública (cidadania) e a vida privada (mundo da vida). Os autores do manifesto explicam que as mudanças econômicas globais são dramáticas e o surgimento de novas teorias e práticas de gestão e negócios “ênfatizam a competição e os mercados centrados em mudanças, flexibilidade, qualidade e nichos distintos – diferentemente dos produtos de massa do ‘antigo’ capitalismo” (GNL, 2021, p. 108). Nesse cenário, além das novas terminologias que reconfiguram as dinâmicas de negócios e de gestão, avolumam-se “discursos preocupados com educação, reforma educacional e ciência cognitiva”, tal qual aconteceu no contexto brasileiro durante a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio aprovada no governo de Michel Temer, que também ficou marcado pelas reformas trabalhistas que precarizaram ainda mais a vida do trabalhador informal.

Num movimento retrospectivo ao “antigo” capitalismo, o processo de trabalho industrial baseava-se, sobretudo, na subordinação do trabalhador à máquina. Esse foi um importante princípio do fordismo, o qual, no debate acadêmico recente, segundo Carvalho e Schmitz (1990, p. 148), “é usado tanto em nível de planta industrial (para se referir ao processo de trabalho) quanto em nível de sociedade (para se referir ao que a escola regulacionista chama de um regime de acumulação”. No processo de trabalho, o fordismo está relacionado a “uma prática de organização do trabalho encontrada tipicamente na produção em massa semi-automatizada. Suas principais características são a extrema fragmentação e simplificação das funções e a subordinação do ritmo de trabalho ao meio transportador mecanizado” (CARVALHO; SCHMITZ, 1990, p. 148). A esse respeito, Kalantzis e Cope (2020) também acrescentam que no capitalismo fordista predomina um sistema de hierarquia rígida, baseado no discurso de disciplina e no comando: “os chefes passam os memorandos aos supervisores do chão de fábrica, que, por sua vez, dão ordens em voz alta aos trabalhadores, que muitas vezes não precisam sequer saber ler e escrever” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 55).

A substituição desse modelo tem sido chamada de “pós-fordismo”. Essa virada se deu a partir dos anos 80, em que se anunciou, ao menos nos países avançados, uma modificação fundamental. A esse respeito, Carvalho e Schmitz (1990, p. 149), apontam que “a principal tarefa dos trabalhadores é monitorar a

maquinaria e fazer a manutenção”, diferentemente das “antigas estruturas hierárquicas de comando resumidas no desenvolvimento de técnicas de produção em massa de Henry Ford, e representadas na caricatura, por Charlie Chaplin, nos Tempos Modernos: uma imagem de trabalhador não qualificado, repetitivo e irracional [...]” (GNL, 2020, p. 109). Kalantzis e Cope (2020) explicam que a era do pós-fordismo, ao optar por uma “hierarquia achatada”, investe no desenvolvimento de uma cultura em locais de trabalho nos quais os seus membros encarem a sua função como uma “missão” pautada no comprometimento, na responsabilidade e na motivação.

Nessa perspectiva, a antiga hierarquia verticalizada passa a ser substituída por relações horizontalizadas, em que o trabalho em equipe e a divisão do trabalho sejam realizados por indivíduos “cada vez mais trabalhadores ‘multitarefa’, isto é, versáteis e flexíveis o suficiente para serem capazes de realizar tarefas complexas e integradas” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 56). O resultado imediato é o surgimento de uma nova linguagem do trabalho cada vez mais articulada com as novas tecnologias multimodais e digitais, o impõe aos educadores o desafio de “desenvolver uma pedagogia que trabalhe pragmaticamente para e com a nova economia, isto é, contribuir para os estudantes consigam um emprego formal nessa sociedade ‘pós-fordista’, tendo em vista que a educação é, afinal, um meio de oportunidade [...]” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 56). Em síntese, os autores organizam as mudanças no ambiente de trabalho do ambiente fordista para o ambiente pós-fordista no seguinte quadro:

O ambiente de trabalho fordista	O ambiente de trabalho pós-fordista
• Hierarquia organizacional estrita: memorandos de gerentes, ordens de supervisores. • Divisão sistemática de trabalho, exigindo habilidades mínimas para a maioria dos trabalhadores. • Conhecimento e habilidades mínimos: os fundamentos rudimentares de leitura, escrita e aritmética e a capacidade de ser disciplinado e aceitar regras.	• Responsabilidade compartilhada em equipes. • Trabalhadores “multitarefa”. • Maior visão, senso de “missão” e de pertencimento à cultura corporativa. • Uso de comunicação oral e escrita informal no local de trabalho. • Treinamento, tutoria e aprendizagem contínua em um trabalho que está sempre em mudança.

Quadro 1: Mudanças no ambiente de trabalho (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 56)

Partindo da síntese acima, o Manifesto do GNL reconhece que na era pós-fordista, as mudanças na tecnologia e na natureza das organizações inovaram a linguagem de trabalho. Por outro lado, os autores também alertam que o pós-fordismo ou capitalismo rápido pode ser um pesadelo, na medida em que as culturas corporativas exigem assimilação às normas que somente aqueles que já as dominam poderão atender funcionalmente. Partindo do pressuposto de que as oportunidades não são as mesmas para todos, os discursos que pregam a familiaridade com as demandas do trabalho podem se tornar tão excludentes quanto as hierarquias fordistas. Dentro dessa lógica, o GNL afirma que

[...] o capitalismo rápido, apesar de seu discurso de colaboração, cultura e valores compartilhados, é também um mundo vicioso, conduzido pelo mercado muito pouco regulado. À medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante para um novo mundo do trabalho, precisamos estar cientes do perigo de que nossas palavras sejam cooptadas por discursos impulsionados pela economia e pelo mercado, por mais contemporâneos e “pós-capitalistas” que possam parecer (GNL, 2021, p. 110).

Para escapar das armadilhas impostas pela economia e pelo mercado, o GNL (2020) aposta na ênfase na inovação e na criatividade que construam abertura para novas possibilidades educacionais e sociais. Entretanto, os autores do Manifesto destacam que o capitalismo rápido também pode se apropriar de discursos relacionados à mudança, à crítica, ao empoderamento, à inovação e à criatividade para consolidar sistemas de controle ou de exploração mental, tendo em vista que pode ser que “as teorias e as práticas direcionadas ao mercado, mesmo que pareçam humanas, nunca venham a incluir autenticamente uma visão de sucesso significativo para todos os alunos” (GNL, 2021, p. 111). Nessa mesma direção, Kalantzis e Cope (2020) apontam o risco de a ideia de pertencimento à cultura corporativa, no trabalho em equipe, no senso de “visão” e de “missão” levar as pessoas a trabalharem mais e se tornarem menos críticas. Assim, “para combater isso, nossa pedagogia de letramento tem que dar um passo adiante e ajudar a promover uma compreensão crítica dos discursos do trabalho e do poder”, considerando “os tipos de aprendizagem e de letramentos que alimentem mais produtividade e condições de trabalho mais igualitárias” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 57).

Diante dos desafios e da manutenção das desigualdades no mundo do trabalho, o Manifesto defende uma pedagogia que, atenta a essas mudanças radicais, ofereça “aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho” (GNL, 2021, p. 111). Além disso, os autores afirmam que o papel dos professores não é ser tecnocratas e muito menos a produção de trabalhadores dóceis porque “os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais” (GNL, 2021, p. 111). Os autores do Manifesto explicam que a relação entre locais de trabalho de alta tecnologia, globalizados e culturalmente diversos e programas educacionais baseados em uma visão ampla, de uma vida boa e de uma sociedade igualitária recebe o nome de diversidade produtiva e sua base está assentada no pluralismo democrático dentro e fora do trabalho (GNL, 2021).

Na dimensão da vida pública, os letramentos para cidadania superam a antiga crença do Estado-nação de que a aquisição da norma-padrão e o desenvolvimento da leitura e da escrita tornavam as crianças iguais. Assentada na perspectiva do nacionalismo, a escola tinha por principal agenda o ensino de leitura e escrita orientado pelas regras formais da norma-padrão da língua nacional (KALANTZIS; COPE, 2020). Contudo, esse padrão homogeneizante da cultura e da língua passou a ser fortemente abalado nas últimas décadas do século XX, conforme mostram Kalantzis e Cope (2020). Segundo os autores, essa virada na história do Estado-nação se deu em razão das forças da globalização, “as quais, ao mesmo tempo que expandem o alcance geográfico do poder econômico, social e político, lidam cada vez mais com a diversificação das comunidades locais, por meio da migração em massa [...]”. Como decorrência disso, observam-se “as reivindicações cada vez mais intensas por direitos linguísticos e culturais das minorias e das comunidades indígenas e de imigrantes” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 61).

De acordo com o Manifesto do GNL, a superação da geopolítica global do século XX, cujo fundamento pautava-se na discussão sobre o papel do Estado na sociedade e no estabelecimento de um bem-estar social intervencionista, esbarrou na diminuição do domínio da cidadania, bem como do poder e da importância de espaços públicos. Na lógica do mercado e das mudanças globais que operam desde o fim da Guerra Fria, os autores do GNL (2021, p. 112) destacam o estabelecimento do “racionalismo econômico, privatização, desregulamentação e transformação de

instituições públicas, como escolas e universidades [...]”. No enfrentamento a essa lógica que impôs, por meio dos Estados intervencionistas e expansionistas do Velho Mundo, um modelo de educação de propagação de línguas nacionais, o Manifesto aponta que, no Novo Mundo, as mudanças geopolíticas globais têm reconfigurado também o papel das escolas cujas questões críticas e centrais passam a ser a diversidade linguística e cultural. Nas palavras dos autores do Manifesto, isso significa dizer que “o declínio do velho, monocultural e nacionalista senso de “civismo” deixa um espaço que precisa ser preenchido novamente. Propomos que esse espaço seja reivindicado por um pluralismo cívico” (GNL, 2021, p. 113).

No pluralismo cívico, ocorre a substituição da exigência de um padrão cultural e linguístico pelo convívio com as diferenças. De acordo com o GNL (2021, p. 113), isso significa que indicadores culturais de uma pessoa, como língua, dialeto e registro, não podem barrar o acesso à riqueza, ao poder e aos símbolos, mas favorecer a construção de uma nova civilidade “na qual diferenças são usadas como um recurso produtivo e se constituem como norma”. No âmbito da sala de aula, os autores do GNL argumentam que esse entendimento constrói uma orientação aliada à diversidade cultural e linguística com vistas à formação de novos espaços cívicos e novos conceitos de cidadania. Numa perspectiva mais abrangente, o pluralismo cívico desloca a antiga natureza de espaços cívicos, mudando também a lógica dos direitos e deveres públicos e o funcionamento institucional e curricular da pedagogia do letramento. A esse respeito, o Manifesto diz:

No lugar de uma cultura central e de padrões nacionais, a esfera do cívico é vista como um espaço para a negociação das diferentes ordens sociais: no qual diferenças são ativamente reconhecidas e negociadas, de modo que complementem umas às outras, e por meio das quais pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos, para que possam ter acesso a uma variedade maior de ferramentas culturais e institucionais (GNL, 2021, p. 114).

Com base nessas observações, Kalantzis e Cope (2020, p. 62) inserem as escolas na lógica dos novos letramentos para nova cidadania, defendendo uma pedagogia centrada na formação de alunos letrados críticos, “que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades”. Neste cenário, a diversidade linguística e cultural partem da diversidade local para a conectividade global, em que a negociação das diferenças inclua “linguagens

sociais, dialetos e discursos transculturais híbridos” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 62).

Na dimensão da vida privada, os letramentos estão voltados para a vida comunitária contemporânea e admitem que as diferenças culturais estão se tornando cada vez mais significativas. A esse respeito, Kalantzis e Cope (2020) destacam que gênero, etnia, geração e orientação sexual são alguns dos marcadores de diferenças que, entre outros fatores, combinam-se na constituição das desigualdades históricas e dos padrões de discriminação. A fragmentação do tecido social, segundo os autores, traz à tona a preocupação aflitiva daqueles ainda apegados a um ideal de comunidade homogênea com normas culturais estabelecidas a partir de “padrões” universais na qual a culpa pela discriminação, desigualdade e pobreza recai sempre sobre os ombros daqueles que deveriam receber atenção dos governos. Apesar da permanência dessa visão retrógrada, Kalantzis e Cope (2020, p. 64) afirmam que é inevitável a mudança histórica pela qual passam as culturas nacionais singulares, assimiladoras e homogeneizadoras cuja influência tem sido cada vez menor do que a exercida antes.

No Manifesto do GNL (2021, p. 114), essa dinâmica da diversidade contemporânea faz emergir “uma gama crescente de opções subculturais acessíveis e a divergência crescente de discursos especializados e subculturais”. Consequentemente, “isso significa o fim definitivo do “público” – aquela comunidade imaginária homogênea dos estados nacionais democráticos modernos”. De acordo com Kalantzis e Cope (2020), esse acesso ampliado e diversificado nesse terreno tem sido possibilitado pelas novas mídias sociais, as quais abrigam, nos termos de Gee (2004 *apud* Kalantzis e Cope, 2020, p. 64), espaços de afinidade, “isto é, lugares virtuais ou físicos de aprendizagem informal, onde os participantes têm a oportunidade de aprender com outros que compartilham um interesse, objetivo ou empreendimento”.

As diferenças linguísticas e culturais produzem mudanças na vida profissional, na vida pública e na vida privada. Os pesquisadores do GNL explicam que, no contexto dessas mudanças, apresenta-se “o quê” da pedagogia dos multiletramentos. Para isso, propõem um conceito-chave dessa pedagogia: o desing. Conforme explica Pinheiro (2016, p. 526), “o design se forma por meio de um processo de construção de sentidos cuja constituição se dá pela inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*”:

o *available designs* é aquilo que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *designing* se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente. O *redesigned*, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados. (PINHEIRO, 2016, p. 526).

Segundo o GNL (2021), esses três elementos do design contribuem para o entendimento de que “o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas”. Os *designs disponíveis* estão relacionados a recursos, como gramáticas de sistemas semióticos variados: gramáticas das línguas, filmes, fotografias, gestos etc. Partindo dos designs disponíveis, é possível construir novos significados: *designing*. Nos termos do GNL (2021, p. 123), “projetar transforma o conhecimento ao produzir novas construções e representações da realidade. Por meio do seu co-engajamento no designing, as pessoas transformam suas relações umas com as outras e, assim, transformam-se.” Por fim, o *redesigned* favorece a atuação dos construtores de significado (designers) e é “fundamentado em padrões de significados recebidos histórica e culturalmente. Ao mesmo tempo, é produto único da ação humana: um significado transformado.” (GNL, 2021, p. 124).

As dimensões do significado, ao articular os três elementos do *design*, apropriam-se de recursos para construção dos significados (*designs disponíveis*), realiza trabalho em/com os designs disponíveis no processo semiótico (*designing*), tendo em vista a reprodução e a transformação dos recursos utilizados (*redesigned*) (GNL, 2021, p. 124). Partindo dessa articulação, o GNL afirma que:

Professores e estudantes precisam de uma linguagem para descrever as formas de significação que são representadas nos designs disponíveis e no redesigned. Em outras palavras, eles precisam de uma metalinguagem – uma linguagem para falar sobre linguagem, imagem, textos, e interações de construção de significado (meaning-making).

No contexto de ensino, os domínios da teoria dos multiletramentos voltam-se para a aplicação dos seus conceitos-chave em conexão com as transformações operadas no âmbito social e tecnológico (BEVILAQUA, 2013). Nesse sentido, a centralidade do referido conceito de *design* relaciona-se com as concepções de construção de sentido, interesse, agenciamento e multimodalidade (BEVILAQUA, 2013). Segundo Bevilaqua (2013, p. 106), “o conceito de *design* fora instituído com o

propósito de contrapor-se a concepções tradicionais de ensino de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem”. Por isso, a organização dos padrões do *design* envolve, conforme explica Rojo (2013), cinco modalidades: a linguística, a visual, a espacial, a gestual e a sonora.

A efetivação de uma proposta baseada na pedagogia dos multiletramentos deve considerar alguns princípios estabelecidos pelo Grupo de Nova Londres. Esses princípios ou movimentos pedagógicos direcionam para o alcance de metas no contexto de ensino aprendizagem e configuram *a prática situada* (que envolve a imersão na realidade cultural dos estudantes, bem como nos gêneros e designs subjacentes a essa realidade), a instrução *aberta* (que se baseia na análise das práticas culturais exercidas pelos estudantes como matéria legítima do ensino escolar), *o enquadramento crítico* (do qual resulta a interpretação dos contextos sociais e culturais que instanciam a elaboração dos designs e enunciados desses estudantes). Tudo isso em função de uma *prática transformada*, em que a produção e recepção (redesign) seja resultado de uma intervenção baseada na pluralidade cultural e na diversidade de linguagens (ROJO, 2012).

Pelos multiletramentos, numa visão integradora de usos da escrita e práticas sociais, tem-se a redefinição da própria língua como objeto efetivo de estudo e investigação. Através de uma concepção fincada nos pressupostos socioculturais, subjacentes às atividades de uso da língua, a escola tem, então, a oportunidade de ressignificar o lugar do texto e da gramática, entendidos agora como ferramentas de ampliação do poder social dos sujeitos em relação às demandas da sociedade em que vivem (MARCUSCHI, 2001).

3. O CÍRCULO DE BAKHTIN E A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Este capítulo discute os aspectos teóricos do Círculo de Bakhtin, tendo em vista a sua centralidade na análise do *corpus* que constitui este trabalho. A abordagem das categorias teóricas que fundamentam os procedimentos de análise desta pesquisa revela-se importante, uma vez que a sua articulação com os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos será fundamental para que os objetivos traçados nesta investigação sejam satisfatoriamente alcançados.

De início, na seção 3.1, faz-se um breve mapeamento a fim de identificar as mais relevantes fases de consolidação da filosofia da linguagem no âmbito dos estudos do Círculo de Bakhtin. Para isso, discute-se o surgimento de importantes teorias no âmbito da ciência da linguagem, com destaque, sobretudo, para o contexto russo. Além disso, apresentam-se os métodos de análise vigentes na época, a crítica de Bakhtin aos formalistas, as duas vertentes do pensamento filosófico-linguístico e o estabelecimento da linguagem como objeto de estudo na perspectiva do método sociológico desenvolvido pelo Círculo.

Na seção 3.2, apresenta-se a arquitetura bakhtiniana e a sua constituição a partir da integração do eu-para-mim, do outro-para-mim, do eu-para-o-outro. Subjacente a essa seção, a subseção 3.2.1 discute a noção de enunciado concreto, levando em consideração os múltiplos entendimentos da perspectiva bakhtiniana em relação ao termo. A subseção 3.2.3 põe em relevo as noções de cronotopo e exotopia, dada a sua produtividade na análise das condições espaço-temporais de constituição, elaboração e circulação dos enunciados concretos analisados. Na mesma direção, a subseção 3.2.3 lança luz sobre os conceitos bakhtinianos de autoria e axiologia, por entender que as vozes autorais assumem posicionamentos axiológicos e valorativos que dão acabamento à materialidade linguístico-discursiva dos enunciados. Por fim, na subseção 3.2.4, a perspectiva da autoria é vista a partir do conteúdo temático, do estilo e da forma composicional que enformam os mais diversos gêneros discursivos.

3.1. A filosofia da linguagem

O período entre o fim do século XIX e início do século XX marca o surgimento de importantes teorias no âmbito da ciência da linguagem. No contexto russo, especificamente, esse período destacou-se pela produção de autores responsáveis pelo aparecimento de uma linguística russa. Interlocutores imediatos de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, os linguistas russos Aleksandr Potebniá, Ivan Baudouin de Courtenay, Mikolaj Kruszewski, Lev Iakubínski e Vktor Vinográfov foram importantes para a compreensão do método sociológico, amplamente desenvolvido no Círculo de Bakhtin, e mantiveram estreita relação com a filosofia da linguagem (GRILLO, 2021).

Em seu ensaio introdutório ao Marxismo e filosofia da linguagem (doravante MFL), Sheila Grillo (2021) explica que a expressão “filosofia da linguagem” tem grande importância para a percepção das questões teóricas do MFL em função do diálogo estreito estabelecido entre autores russos e alemães do século XIX e início do século XX. Conforme traz a autora, a *Nova enciclopédia de filosofia em quatro tomos* define:

FILOSOFIA DA LINGUAGEM - campo de pesquisa da filosofia em que não somente é analisada a *inter-relação entre pensamento e linguagem*, mas se evidencia o papel constitutivo da linguagem, da palavra e da fala às diferentes formas de discurso, à cognição e às estruturas de consciência e do conhecimento. O termo “filosofia da linguagem” foi proposto por P. I. Jitiétski (1900), A. Marty (1910), K. Vossler (1925), O. Funke (1928), M. M. Bakhtin e V. N. Volóchinov (1929).

De acordo com Grillo (2021), a síntese dos principais objetos de estudo da filosofia da linguagem diz respeito, em primeiro lugar, à origem da linguagem verbal humana ou das línguas e, em segundo lugar, à relação entre pensamento e linguagem, em que se destaca “a questão de como o sujeito lida com a alteridade do mundo exterior, ou seja, como tratar a dicotomia entre o sujeito e o mundo” (GRILLO, 2021, p. 13).

Em clara oposição aos formalistas, Medviédev e Bakhtin defendiam que “as discussões filosóficas permitem uma compreensão mais ampla e consistente dos fundamentos da natureza e, conseqüentemente, dos objetivos da análise da linguagem” (GRILLO, 2021, p. 13). Ao propor a separação da estética filosófica e das teorias ideológicas da arte, o formalismo esbarrava, na avaliação de Bakhtin,

na simplificação do problema científico e na abordagem superficial e insuficiente do objeto de estudo, uma vez que se limitava a orientar-se em teorias linguísticas de caráter estrutural e formalista (GRILLO, 2021). Em sua discussão sobre *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica*, Bakhtin explica que uma análise de ordem *filosófica* “não é uma análise linguística, nem filológica, nem de investigação literária ou qualquer outra análise (investigação) especial [...]; nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junções” (BAKHTIN, 2016, p. 71).

A compreensão de uma análise feita a partir de cruzamentos em campos limítrofes demonstra que a produção do Círculo de Bakhtin não estava limitada a determinada área. Além disso, as abordagens filosóficas também contribuíram para que Bakhtin, Medviédev e Volóchinov entendessem a natureza da linguagem como fenômeno social. Esse entendimento, fundamentado em trabalhos de Ernst Cassirer, esbarra em duas vertentes do pensamento filosófico-linguístico: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

O subjetivismo abstrato é legado ao linguista alemão Wilhelm von Humboldt, tido como o fundador da linguística geral e o formulador da base teórica para o estudo histórico da linguagem (GRILLO, 2021). Segundo Grillo (2021), o pensamento humboldtiano foi fundamental tanto para a compreensão de Potebniá, um dos fundadores da linguística russa quanto para o conhecimento do contexto acadêmico de MFL.

As duas principais tendências do pensamento filosófico-linguístico são discutidas a partir da delimitação da linguagem como objeto específico de estudo. Dentro deste quadro, Volóchinov (2021) explica que o objeto físico-fisiológico-psicológico da língua como objeto específico constitui-se na esfera da comunicação social organizada, relacionando a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo. Diante dessa tentativa de delimitação da linguagem como objeto específico de estudo, Volóchinov apresenta o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Nas palavras do autor, o subjetivismo individualista:

[...] analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação linguística – uma

vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Elucidar um fenômeno linguístico significa reduzi-lo a um ato individual e criativo consciente (VOLÓCHINOV, 2021, p. 148).

Conforme Volóchinov (2021), os fundamentos dessa primeira tendência baseiam-se no postulado de que a língua é atividade de atos discursivos individuais, as leis da criação da linguística são individuais e psicológicas, a língua é uma criação consciente e caracteriza-se como produto pronto, como sistema linguístico estável (vocabulário, gramática, fonética). Para o representante mais importante da primeira tendência, “a essência da linguagem é ser mediação entre os homens e deles com o mundo [...], a linguagem é o meio de ligação entre a individualidade, manifesta na aquisição durante a infância, e a coletividade presente nas línguas” (GRILLO, 2021, p. 19).

Além da importante influência de Humboldt, no contexto russo, o mais importante representante da primeira tendência é A. A. Potebniá (VOLÓCHINOV, 2021). Steinhilber e Wund também representam a primeira tendência, embora não tivessem uma importância significativa. O fato é que, após Humboldt, somente com a escola de Vossler a primeira tendência da filosofia da linguagem conseguiu recuperar sua influência (VOLÓCHINOV, 2021). Em linhas gerais, a escola de Vossler se destaca, não apenas por sua filiação ao subjetivismo individualista de Humboldt e Potebniá, mas, sobretudo, por sua importância para a compreensão de MFL, da história da linguística e da filosofia da linguagem na União Soviética e na Rússia, conforme destaca Grillo (2021).

Contra-pondo-se à orientação positivista que causou a degeneração da primeira tendência, Vossler dá destaque ao aspecto consciente ideológico e assume uma concepção estética da língua, defendendo que acima do sistema, das formas fonéticas e gramaticais, encontra-se o ato criativo individual discursivo (VOLÓCHINOV, 2021). Em outras palavras, isso significa que “o que importa não são as formas gramaticais gerais, estáveis e presentes em todos os outros enunciados da língua, mas a modificação e a concretização estilístico-individual dessas formas abstratas em um enunciado” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 153).

Na segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, é o sistema linguístico que centraliza os fenômenos linguísticos como objeto específico da ciência da linguagem. O fundamento central reside no fato de que o sistema de

formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais é imóvel, apesar de todo ato criativo individual que caracteriza os enunciados (VOLÓCHINOV, 2021). As particularidades individuais de criação dos enunciados são menos importantes que os elementos idênticos (a identidade normativa) do sistema da língua que foram mobilizados em cada ato individual. De acordo com Volóchinov (2021, p. 156), “do ponto de vista da segunda tendência já não se trata da criação consciente da língua pelo indivíduo falante. A língua contrapõe-se ao indivíduo como uma norma inviolável e indiscutível, à qual só lhe resta aceitar”. Não há, portanto, autonomia da consciência individual sobre o sistema da língua, cuja lei interior é puramente imanente, irreduzível a qualquer lei ideológica (VOLÓCHINOV, 2021).

A perspectiva do objetivismo abstrato considera que as formas da língua são transmitidas sincronicamente aos indivíduos e que a lei linguística é arbitrária, tendo em vista o entendimento da não correspondência entre imagem fonética de uma palavra e a sua significação (VOLÓCHINOV, 2021). Nesse sentido, Volóchinov (2021) explica que, entre os fundamentos do objetivismo abstrato, predomina a ideia de que a língua é um sistema estável e imutável, suas leis, que não transmitem nenhum valor ideológico, são elaboradas dentro de um sistema linguístico fechado e os atos individuais se realizam por formas normativas idênticas.

O primeiro representante dessa segunda tendência foi Leibniz, que apresentou sua concepção de gramática universal. No século XX, a “escola de Genebra” de Ferdinand de Saussure passou a ocupar posição de destaque como representante do objetivismo abstrato. O mestre genebrino propõe parâmetros dicotômicos (língua e fala, sincronia e diacronia, significante e significado, paradigma e sintagma) para a nova ciência e estabelece que “a unidade linguística é uma coisa dupla, construída da união de dois termos” (SAUSSURE, 1995, p. 79).

Para Saussure (1995, p. 17), a *langue* (língua) é um objeto unificado e suscetível de classificação, “é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adaptadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. A *langue* é parte social externa ao falante, enquanto a *parole* (fala) é entendida como ato individual (enunciado). Nesse sentido, a língua é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado. Ao estabelecer a dicotomia *langue* e *parole*, Saussure estava construindo suas perspectivas de investigação.

Ao reconhecer que a linguagem (*langage*) resulta da combinação do sistema de formas compartilhado socialmente e da sua realização individual (o enunciado), Saussure, conforme explica Volóchinov (2021), distingue a linguagem (*langage*) da língua (*langue*), defendendo que a linguagem não pode servir de objeto específico da linguística. Pelo contrário, “é necessário partir da língua, compreendida como um sistema de formas normativas idênticas, e esclarecer todos os fenômenos da linguagem em relação a essas formas estáveis e autônomas” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 197).

No trabalho com a linguagem desenvolvido pelo Círculo, Volóchinov (2013) explica que, diferentemente de outros campos, o material (a palavra) não se apresenta de maneira vazia, esgotada de sentido. Pelo contrário, a palavra apresenta-se, denotando, significando “um objeto ou uma ação, ou um acontecimento, ou uma experiência psíquica” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 133) porque a linguagem, como fenômeno social, “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 141).

No método sociológico de MFL, opera-se, segundo Grillo (2021), “uma síntese dialética entre a filosofia neokantiana da linguagem de caráter idealista, entre subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, entre o psíquico e o ideológico”. Conforme a autora, o procedimento dialético, ao aproximar princípios que se opõem, estabelece uma união que ultrapassa os dois opostos e produz um conceito unificador: “a interação discursiva é a realidade fundamental da linguagem” (GRILLO, 2021, p. 53). A respeito do procedimento dialético, Volóchinov (2021, p. 199-200) afirma: “Suponhamos que aqui, como sempre, a verdade não se encontre no meio-termo nem seja um compromisso entre a tese e a antítese, ficando fora e além dos seus limites, e negando tanto a tese quanto a antítese, ou seja, representando uma *síntese dialética*” (grifos do autor).

Em sua introdução, Volóchinov (2021, p. 83) destaca o pioneirismo de MFL no trabalho com a filosofia da linguagem em uma abordagem dos aspectos essenciais para o marxismo, embora reconheça que não “se trata de uma análise marxista relativamente sistemática e acabada e que aborde ao menos os problemas fundamentais da filosofia da linguagem”. Em sua tarefa de apontar a direção do pensamento marxista sobre a linguagem e os pontos metodológicos fundamentais, Volóchinov (2021, p. 84) destaca que a complexidade de tal tarefa decorre do fato

de não haver “uma definição acabada e reconhecida da realidade específica dos fenômenos ideológicos”. Pelo contrário, o autor nota que predomina uma compreensão dos fenômenos da consciência a partir do ponto de vista psicológico, o que resultou em uma percepção reduzida dos fenômenos ideológicos em relação às particularidades da consciência e da psicologia subjetiva.

Segundo Grillo (2021, p. 55), a relação entre consciência e linguagem, no MFL, é central “porque o autor visa estabelecer a natureza da ideologia na formação da consciência humana”. Em outras palavras:

A ideologia não é uma formulação da consciência, mas, ao contrário, a ideologia forma, constitui a consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos por sua vez, são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra (GRILLO, 2021, p. 55).

Neste sentido, a base fundamental da ciência marxista em relação aos problemas da filosofia da linguagem estabelece-se a partir da criação ideológica (VOLÓCHINOV, 2021). Por outro lado, a filosofia neokantiana da linguagem de caráter idealista, bem como o psicologismo contrapõem-se à sociologia marxista situando a ideologia no terreno interior da consciência. Além disso, para os neokantianos,

‘a’ palavra torna-se uma intermediária entre significado transcendental e a realidade concreto, como se fosse um ‘terceiro reino’; entre, por um lado, o sujeito psicofísico cognoscente e sua realidade empírica circundante e, por outro, o mundo da existência transcendental, apriorística e formal (VOLÓCHINOV, 2021, p. 337).

Segundo essa perspectiva, o corpo exterior nada tem a dizer no processo de compreensão. Entretanto, Volóchinov (2021) refuta esse entendimento afirmando que a compreensão se realiza também interiormente (discurso interior) e que “a vida interior apresenta-se como um *processo discursivo interior* ligado a determinada situação exterior da vivência”. Em outras palavras, isso significa que “*a própria experiência interior é somente uma interpretação ideológica específica de alguns aspectos da experiência exterior como um todo*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 336, grifos do autor).

Na medida em que estabelece sua crítica ao materialismo mecanicista, ao idealismo e ao positivismo psicológico, MFL pressupõe que a consciência é

sociológica e ideológica, não deduzida da natureza ou da consciência. Para Volóchinov (2021), a consciência é elaborada socialmente por meio do material sógnico construído no processo da comunicação social. Por essa razão, o autor afirma que a consciência individual alimenta-se dos signos e funciona refletindo em si a lógica e as leis desse signo, sendo, portanto, impossível privar a consciência do seu conteúdo sógnico ideológico.

Em seu texto *Que é a linguagem?*, Volóchinov (2013) define que a ideologia reflete e refrata a realidade social objetiva, dando significado “a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados ‘conscientes’”. Os diferentes sistemas ideológicos, conforme destaca o autor, consolidam-se por meio do desenvolvimento econômico da sociedade e exercem sua influência na própria ideologia que movimenta a vida social. Os fenômenos ideológicos seguem leis de ordem socioeconômica, em que “a realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 98). Dada essa configuração social da qual a ideologia se alimenta na interação com a consciência individual, Volóchinov (2013, p. 156) indica que “somente com uma *investigação sociológica nos aproximaremos do esclarecimento da essência dos fenômenos ligados aos conflitos da linguagem interior com a linguagem exterior*” (grifos do autor).

Em seu ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, Volóchinov (2019) confronta o que chama “opinião errônea de alguns marxistas”. De acordo com essa opinião criticada pelo autor, o método sociológico só é legítimo quando se leva em consideração o conteúdo da forma poética (o seu aspecto ideológico), excluindo a forma que, por sua vez “é dotada de sua própria natureza e de leis artísticas específicas, que não sociológicas” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 110). Segundo o autor a contradição decorrente dessa visão em relação aos fundamentos do método marxista assenta-se justamente no fato de promover ruptura entre forma e conteúdo, entre teoria e história.

No detalhamento dessa perspectiva, Volóchinov cita o trabalho de P. N. Sakúlin, segundo o qual devem-se distinguir, na história e na literatura, duas séries, uma imanente e outra causal. No âmbito da literatura, existe um “núcleo artístico”, que imanentemente desenvolve suas próprias leis e estruturas, promovendo uma evolução autônoma, “natural” da literatura. Essa evolução, no entanto, submete a literatura à influência do “causal”, oriundo do meio social, *extra-artístico*. Por seu

caráter autônomo, o “núcleo imanente da literatura”, não está ao alcance do sociólogo, restando ao método sociólogo apenas o estudo da interação causal com o meio social extra-artístico circundante. Nesse caso, delimitam-se duas linhas de análise, uma imanente (não sociológica) e outra sociológica, sendo que a primeira precede a segunda. (VOLÓCHINOV, 2019).

O resultado dessa organização, segundo Volóchinov (2019), é a separação, de um lado, da análise da estrutura imanente da obra literária e, de outro, da abordagem por meio de categorias sociológicas. Além disso, esse entendimento, apesar de reconhecer, em algum nível, a influencia dos fatores sociais, defende não ser possível, por meio da lei sociológica deduzir a *essência estética* da arte, pois a fórmula específica da obra literária é independente da sociologia (VOLÓCHINOV, 2019). Numa perspectiva contrária, Volóchinov defende que somente por meio dos métodos sociológicos é possível encontrar a “‘fórmula’ científica para qualquer área da ideologia”, uma vez que os métodos “imanentes” associam-se ao subjetivismo dos diferentes pontos de vista e opiniões.

Considerando, então, essas diferenças entre os métodos sociológicos e os imanentes, Volóchinov (2019, p. 113) reforça que “uma abordagem científica da criação ideológica tornou-se possível pela primeira vez graças ao método sociológico na sua compreensão marxista”, o qual postula para si os produtos da criação ideológica. No viés do método sociológico, tem-se estabelecido também que “as definições sociais não chegam de fora até esses produtos; *as formações ideológicas são interna e imanentemente sociológicas*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 113, grifos do autor). Dentro desse quadro, Volóchinov (2019) refutará a ideia de tarefa “imanente” associada à arte, argumentando que a arte é social, tendo em vista que, ao ser influenciada de fora pelo meio social extra-artístico, ela reage internamente.

Ao defender a aplicação do método sociológico, Volóchinov (2019, p. 115) chama a atenção para a necessidade de superar “duas opiniões errôneas que estreitam ao extremo os limites da arte ao isolar apenas alguns dos seus aspectos”. A primeira entende *a obra de arte como coisa*, na medida em que exclui o criador e contemplador do campo de análise e o foco do pesquisador recai apenas sobre a obra de arte. Nesse ponto de vista, “o objeto de estudo é apenas a estrutura da obra como coisa”, e o material verbal é concebido como fenômeno puramente abstrato que não é vinculado à realidade social circundante (VOLÓCHINOV, 2019).

Amplamente desenvolvido pelos formalistas, esse processo de coisificação do objeto revela-se inviável, na reflexão do método sociológico, tendo em vista a sua dificuldade de separar o material, objeto da arte do seu ambiente extra-artístico e tendo em vista também a impossibilidade, conforme explica Volóchinov (2019) de estabelecer uma análise puramente material que não ultrapasse os limites ditos materiais dessa análise. A segunda opinião ou ponto de vista volta-se para o psiquismo, seja do criador, seja do contemplador, de modo que a arte fica submersa. Nesse ponto de vista, “somente o psiquismo individual do criador ou do contemplador” é o objeto de estudo (VOLÓCHINOV, 2019, p. 114).

A seção a seguir detalha os elementos da arquitetura bakhtiniana.

3.2 A arquitetura bakhtiniana

A arquitetura bakhtiniana, desenvolvida pelos escritos do Círculo de Bakhtin por volta de 1919, estabelece-se como um contraponto à ideia do sistema mecânico cuja estrutura não dialoga com os sujeitos concretos que preenchem o vazio da vida com seus valores únicos e singulares. O esboço dessa discussão é feita no texto *Arte e responsabilidade*, no qual Bakhtin afirma:

Chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem, em si mesma são estranhas umas às outras (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII).

Com base na visão bakhtiniana, esse caráter mecânico organiza os elementos no tempo e no espaço sem levar em conta as implicações internas da sua interação. Segundo o autor, isso decorre da separação imposta entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica do seu existir. Contrapondo-se a essa visão, Bakhtin defende que “somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irreduzivelmente, existe, vem a ser se realiza” (BAKHTIN, 2010, p. 38). A separação do mundo da cultura e do mundo da vida, conforme aponta Bakhtin, molda a configuração de dois mundos incomunicáveis e mutuamente impenetráveis que, em direções opostas, revelam, de um lado, a unidade objetiva de um domínio da cultura, e de outro, a singularidade irrepetível da vida

Em *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010, p. 102) explica que “não existe o homem em geral; existe eu, e existe um determinado, concreto, ‘outro’: o meu próximo, o meu contemporâneo (a humanidade social) e o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real)”. No interior do existir-evento, Bakhtin (2010, p. 110) observa que a arquitetônica concreta do mundo real é constituída por momentos concretos fundamentais, em que o “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato”. Todos esses momentos fundamentais da arquitetônica do mundo real abrangem, nas palavras de Bakhtin (2010, p. 111), valores científicos, estéticos, políticos e religiosos, em que “todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro.”

O desenvolvimento do ato concreto situa-se, conforme afirma Bakhtin (2010, p. 113), num mundo unitário e singular, concretamente vivido: “um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais”. Como consequência, a singularidade do mundo reconhece-se insubstituível em sua participação, pondo em relevo o não-álibi em tal mundo. Assumindo uma singularidade emotivo-volitiva, a “participação assumida como minha” (o eu) realiza-se como singularidade não substituível do existir à medida que vincula-se a esse existir e “isso transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos – em um ato meu ativamente responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 114)

Segundo Bakhtin (2010, p. 114), o ato-pensamento, o ato-sentimento, o ato-ação realizam-se num mundo permeado por tons emotivo-volitivos que estabelecem a validade dos valores assumidos em cada singularidade do mundo unitário e singular. O mundo, como um todo arquitetônico, disponibiliza-se como único centro de realização do ato, em que “eu mesmo *me realizo* em minha ação-visão, ação-pensamento, ação-fazer prático”. Nas palavras do autor:

O lugar que apenas eu ocupo e onde ajo é o centro, não somente no sentido abstratamente geométrico, mas como o centro emotivo-volitivo concreto responsável pela multiplicidade concreta do mundo, na qual o momento espacial e temporal – o lugar real único e irrepetível, o dia e a hora reais, únicos, históricos do evento – é momento necessário, mas não exclusivo de minha centralidade real, uma centralidade para mim mesmo.

Na construção da arquitetônica do mundo vivido, o sujeito pensa e age ativamente. Os valores construídos são únicos e irrepetíveis, tendo em vista que a especificação espaço-temporal, os tons emotivo-volitivos também são únicos e irrepetíveis, concretamente singulares no evento-existir (BAKHTIN, 2010, p. 115).

Na relação entre um “eu” e um “outro”, Volóchinov (2021, p. 232) coloca o problema da compreensão no âmbito da interação entre o falante e ouvinte. Segundo o autor, “em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” e “toda compreensão é dialógica”, no sentido de que a sua realização se dá num “processo de compreensão ativa e responsiva”. Na mesma direção, Bakhtin (2016) esclarece que

De fato, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2016, p. 25) .

Segundo a perspectiva de Bakhtin, “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 1981). O dialogismo bakhtiniano estabelece que “o nosso dizer é uma reação, uma resposta a outros enunciados” (RODRIGUES, 2005, p. 155), em que a interação verbal forjada no interior de práticas sociais assume a língua como discurso que “não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos das esferas sociais dos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

A subseção a seguir apresenta as diferentes abordagens bakhtinianas para a noção de enunciado concreto.

3.2.1 O enunciado concreto

A concepção bakhtiniana de enunciado leva em conta o princípio de que o sentido só pode ser construído na relação de um “eu” com um “outro”. Inicialmente, é importante destacar que nos escritos do Círculo de Bakhtin, o enunciado é tomado como enunciação-ação, não dissociando subjetividade, ética e evento (MENDONÇA, 2012). De acordo com Mendonça (2012), a perspectiva bakhtiniana parte da ideia de que a linguagem é ação sobre o mundo e sobre a própria linguagem e o enunciado, concebido ao longo da obra do círculo, baseia-se, entre outros, nos seguintes

entendimentos: 1. a realidade, como material s gnico, é refletida e refratada. Isso significa dizer que “o enunciado não refrata a realidade porque está carregado de valores, de ideologias num sentido “desencarnado”, mas ele refrata a realidade porque é uma compreensão dessa realidade por um sujeito, à resposta desse sujeito” (MENDONÇA, 2012, p. 112); 2. a produção do enunciado parte de um sujeito cuja compreensão responsiva dialoga com os outros enunciados a eles reagindo enunciados do interlocutor; 3. a produção do enunciado ocorre no diálogo com outros diálogos do interlocutor, o que produz, conforme explica Mendonça (2012), uma imagem do outro no discurso do eu; 4. o diálogo subjacente   produção do enunciado implica a assunção de responsabilidade pelo sujeito do dizer. Nas palavras de Mendonça (2012, p. 113), “o enunciado como ato responsável envolve as relações entre o sujeito e a alteridade, uma arquitetônica que possui momentos fundamentais que são o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro”.

Partindo do entendimento de que a realidade é um material s gnico, refletida e refratada pelos enunciados, o Círculo de Bakhtin estava concebendo, de acordo com Paula e Luciano (2021), “um mundo de signos” no qual a linguagem perde o caráter de representação do mundo (a mimese aristotélica). No âmbito dos estudos do círculo, Paula e Luciano (2021) têm também destacam a vasta terminologia utilizada pelos autores, ora para se referir a conceitos/objetos semelhantes, ora para se referir a concepções distintas. A esse respeito, os autores exemplificam, citando, por exemplo, “termos como texto, material s gnico, signo, produto de criação ideológica, entre outros, variando entre si” (PAULA; LUCIANO, 2021, p. 454).

Vol ochinov (2021, p. 91) discute o problema do signo ideológico e explica que, para  l m da realidade natural e social, o produto ideológico “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que   ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*” (grifos do autor). A partir dessa definição, o autor explica que a elaboração dos signos ideológicos se d  por meio da inserção do produto num determinado contexto que opera a sua transformação em signo ideológico. Desse modo, “sem deixar de ser uma parte da realidade material, esse objeto em certa medida, passa a refratar e a refletir sobre outra realidade” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 92). No mundo dos signos, os fenômenos da natureza, objetos tecnológicos e produtos de consumo que fazem parte da realidade material, são transformados em signos quando adquirem “uma significação que ultrapassa os limites da sua

existência particular”. Em outras palavras, “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 93).

Segundo Volóchinov (2021, p. 93), o signo não se dissocia da realidade material a que se associa. Além disso, o signo pressupõe a ideologia, uma vez que *“tudo que é ideológico possui significação sîgnica”* (grifos do autor). Dentro deste quadro, existe o campo da criação ideológica, que se orienta e refrata a realidade a seu modo, situando os signos no mundo externo e material. Entretanto, Volóchinov sublinha que a compreensão do signo estende-se à ideologia na consciência. Criticando os pressupostos da filosofia idealista da cultura e dos estudos culturais de cunho psicológico, Volóchinov (2021, p. 95) afirma que a ideologia é um fato da consciência, “o corpo exterior do signo é apenas um envoltório, apenas um meio técnico para a realização do efeito interno que é a compreensão” e “o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos”. A esse respeito, o autor ainda afirma que

a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo sîgnico, e portanto material, a outro elo também sîgnico. Essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial e não encarnada no signo (VOLÓCHINOV, 2021, p. 95).

Existe, portanto, uma cadeia de signos que é única e ininterrupta e que mobiliza a compreensão dos próprios signos por meio de elos que não se rompem nem se limitam a uma existência interna e imaterial (VOLÓCHINOV, 2021). Segundo Volóchinov, essa cadeia é ideológica e estabelece aproximação entre as consciências individuais, “pois o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais”, sendo a própria consciência individual terreno repleto de signos. O autor prossegue e explica que a existência da consciência depende da existência de um conteúdo ideológico que a preencha, o que só pode ocorrer “no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 95).

Dentro desse quadro, Volóchinov (2021) explica que a ideologia só se viabiliza por meio de signos, os quais são elaborados no interior de determinado

contexto cuja ornamentação ideológica produz significações sýgnicas. O signo “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 91)

Volóchinov (2021) também destaca que a significação sýgnica ultrapassa os limites da sua existência particular, uma vez que o signo, não apenas é parte da realidade, como também reflete e refrata uma outra realidade. Com base nessas observações, fica evidente que a cadeia ideológica que envolve os signos opera somente no processo de interação social, embora a filosofia idealista da cultura e os estudos culturais psicológicos, conforme alerta Volóchinov (2021), cometam o erro de localizar a ideologia apenas no plano da consciência. Para o autor, a criação ideológica – associada à compreensão dos signos – é um fato material e social.

Nessa perspectiva, Volóchinov critica o idealismo, por um lado, por colocar a criação ideológica acima da existência, como uma força abstrata responsável pela definição da própria realidade. Por outro, o autor não concorda com o fato de o positivismo psicológico reduzir a criação ideológica a tal ponto que seja vista apenas “como uma soma de reações psicofisiológicas ocasionais que, em um passe de mágica, resultam em uma criação ideológica consciente e integrada” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 96). A esse respeito, o autor reforça que “as leis objetivas sociais da criação ideológica [...] foram obrigadas a perder seu lugar real na existência, ora passando às alturas supraexistenciais do transcendentalismo, ora às profundezas pré-sociais do sujeito biológico e psicofísico” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 96).

A existência do ideológico, de acordo com Volóchinov, manifesta-se num *material sýgnico* que, dada a sua natureza social, é criado pelo homem. Isso exige a organização social dos indivíduos dentro de uma coletividade, pois “a consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico”, o que significa dizer que “*a consciência individual é um fato social e ideológico*” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 97, grifos do autor). De acordo com Volóchinov, por meio do processo de comunicação social de uma coletividade organizada, a consciência é formada no material sýgnico, ou seja, “a consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 98).

No âmbito do enunciado concreto, a consciência individual, tal qual estabeleceram os representantes do objetivismo abstrato, volta-se para o sistema da língua como um sistema de formas normativas idênticas, indiscutíveis e imutáveis cujo funcionamento é exterior e independente da consciência (VOLÓCHINOV, 2021). Entretanto, mais do que a preocupação com o sistema da língua e com as formas linguísticas mobilizadas, Volóchinov afirma que o objetivo do falante é a construção de uma significação nova e concreta situada em um contexto concreto. Nas palavras do autor, “o que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ele pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ele se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 177). Por meio da significação construída a partir da mobilização das formas linguísticas, o falante as opera como um signo que, diferentemente da forma linguística normativa, é mutável e flexível (VOLÓCHINOV, 2021). Em decorrência disso, a compreensão situa-se no plano “da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 178).

Levando-se em conta que a compreensão se realiza no processo da interação social, Volóchinov (2021, p. 184) explica que o enunciado não pode se dissociar da comunicação discursiva, tendo em vista a sua ligação ininterrupta e inesgotável na cadeia infinita dos signos. Em suas palavras, o autor esclarece que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Dessa forma,

o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social* (VOLÓCHINOV, 2021, p. 200, grifos do autor).

Para explicar a sua tese de que a natureza do enunciado é social, Volóchinov contrapõe-se à teoria da expressão proposta pelo subjetivismo individualista, a qual, assentada na ideia do enunciado monológico, defende que a expressão da consciência individual é um ato individual formada no psiquismo do indivíduo e objetivado por intermédio de signos externos (VOLÓCHINOV, 2021). Há, portanto,

um dualismo entre o interior e o exterior, em que o interior assume maior importância, dado o entendimento de que “todo o ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora. As suas fontes encontra-se no interior” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 202). Decorre disso o entendimento de que o exterior apenas comporta as forças criativas e organizadoras disponíveis no interior, bem como a conclusão de que “o processo de compreensão, interpretação e explicação de um fenômeno ideológico também deve ser direcionado para o interior” conforme explica Volóchinov (2021, p. 204).

No entanto, Volóchinov aponta que as bases da teoria da expressão do subjetivismo idealista são incorretas, inicialmente, por não considerarem que a vivência expressa e a sua objetivação exterior são produzidas pelo mesmo material, isto é, vivência e objetivação exterior associam-se, nos termos de Volóchinov, à encarnação sógnica. Desse modo, a ideia de que o interior possui primazia em relação ao exterior desmorona, uma vez que “o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores) e sim no exterior” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 204). Prevalece, portanto, o fato de que é a situação social que determina as condições do enunciado, na medida em que se atribui a formação do enunciado como resultado da interação entre dois indivíduos socialmente organizados (VOLÓCHINOV, 2021). A presença efetiva de indivíduos socialmente organizados pressupõe a orientação da palavra na direção de um interlocutor que, conforme Volóchinov (2021, p. 205), não pode ser abstrato, nem isolado. Em outras palavras, deve-se considerar se esse interlocutor “é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços mais estreitos com o falante [...]”.

A ênfase no processo de interação social reforça a ideia de que a forma linguística só produz compreensão quando observada no contexto de funcionamento enunciativo, pois os elos sógnicos são estabelecidos na relação ininterrupta entre os enunciados. O caráter inesgotável das relações entre os enunciados, além de demonstrar a sua natureza dialógica, realça também a presença do aspecto ideológico. Em suas palavras, Volóchinov (2021, p. 181) explica que “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano”.

Independentemente da sua natureza, o enunciado sempre será um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. A esse respeito, Volóchinov (2021, p. 184) destaca que “todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Considerando isso, o autor afirma que o funcionamento do enunciado responde à esfera ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel:

Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. O monumento, como qualquer enunciado monológico, é orientado para ser percebido no contexto da vida científica ou da realidade literária atual, isto é, na formação daquela esfera da qual ele é um elemento indissolúvel (VOLÓCHINOV, 2021, p. 184-185).

Como consequência, Volóchinov (2021) defende que o enunciado é de natureza social. Em uma perspectiva sociológica, Volóchinov (2013) esclarece que toda enunciação é estabelecida pelo encontro de um falante e de um ouvinte. O autor defende que a expressão linguística das impressões do mundo externo é orientada para o outro. Nesse sentido, a enunciação da vida cotidiana é mediada por uma língua que se move continuamente no ritmo da vida social.

Nessa mesma reflexão, Volóchinov (2013, p. 159) também destaca que a enunciação, como resultado direto dos arranjos sociais, é constituída no âmbito de diferentes intercâmbios da vida social: 1. O intercâmbio comunicativo ligado à produção; 2. O intercâmbio comunicativo dos negócios; 3. O intercâmbio comunicativo da vida cotidiana; 4. O intercâmbio comunicativo social, além do intercâmbio comunicativo artístico. Segundo o autor, o funcionamento da vida cotidiana mobiliza parte verbal e extraverbal (situação e auditório) por meio da qual se instancia uma forma de enunciação que, situada em determinado intercâmbio comunicativo social, “organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 159).

A constituição do gênero discursivo parte, inicialmente, do pressuposto bakhtiniano de que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. A esse respeito, Bakhtin (2016, p. 11) explica que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse

sentido, tem-se que a interação verbal é a manifestação social da linguagem que, mediada por meio de algum gênero, possibilita aos interlocutores, o cumprimento de seus papéis sociais no seu contexto sócio-histórico.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades que orientam as atividades humanas, em que o processo de utilização da língua está diretamente associado aos aspectos sócio-históricos e ideológicos de seus usuários. Toda atividade mediada pelo uso da língua supõe a necessidade de reação e resposta daqueles que interagem produzindo enunciados, o que revela que a atividade de construção de textos (orais e escritos) assume um caráter dialógico.

Para Bakhtin (2016), os campos de utilização da língua elaboram os gêneros do discurso, a partir da indissociabilidade do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional. Segundo o autor,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 29).

A materialidade do enunciado, portanto, justifica as escolhas dos sujeitos da interação social em relação às intenções discursivas de cada um, tendo em vista o inesgotável elo estabelecido entre os enunciados de um determinado campo da comunicação. No âmbito da comunicação discursiva que se realiza a partir da determinação de enunciados concretos que orientam a interação de determinados falantes, ganha destaque a alternância dos sujeitos do discurso. Nos termos de Bakhtin, cada enunciado é constituído por um princípio absoluto e um fim absoluto, isto é, “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)”. Em outras palavras, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

No cenário contemporâneo, o debate também tem incluído enunciados produzidos em contextos de amplificação tecnológica e complexificação das interações multiculturais. Mesmo assim, a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros

discursivos, a produção dos enunciados e outros conceitos bakhtinianos não poderia estar, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 121), tão evidenciada e presente nas “novas mentalidades, mídias e ambientes”. Os próprios processos interativos e simultâneos que se estabelecem em diferentes redes e plataformas, e a partir de diferentes intenções e objetivos, revelam por si que a atitude responsiva ativa dos participantes de uma interação mantém-se, e a produção de enunciados ganha novas possibilidades.

Nesse entendimento, as práticas discursivas se manifestam nos mais diversos contextos de utilização das multilinguagens e a ampliação dessas práticas para as situações que se vinculam a realidades sócio-históricas concretas contribui para que “os jovens aprendam a tomar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas” (BNCC, 2017, p. 477). O protagonismo desses sujeitos no contexto de práticas multiletradas só poderá ressignificar os processos de criação, produção e circulação de conteúdos se as práticas escolares de leitura/escrita dos textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos considerarem a utilização de ferramentas tecnológicas, como o celular e o computador, por exemplo, para o desenvolvimento de uma produção colaborativa, em que os estudantes participam simultaneamente do processo de escrita de um texto, que pode ser mediado por ferramentas como chats, Google Docs, Facebook, Prezi, entre outras (ROJO, 2012).

Essa abordagem, articulada à teoria dos multiletramentos, é, segundo Rojo e Barbosa (2015), resultado de um conjunto de emergências que aparecem com o surgimento de uma “hipermodernidade” que produz efeitos nas maneiras de participação e interação social e na construção dos enunciados. Dos padrões e projetos coletivos de futuro e de certezas consolidados numa lógica de modernidade, Rojo e Barbosa (2015, p. 119) entendem que a reconfiguração desses paradigmas modernos, a partir de uma hipermodernidade, vai estabelecer modificações e novas formas de convivência nas esferas sociais da vida. As certezas e os pertencimentos fixos dão lugar, segundo as autoras, ao “hedonismo individual”, ao “hipernarcisismo”. Como potencializadoras desses processos, a utilização das tecnologias digitais, em que os fluxos interativos e simultâneos remodelam os papéis num entrecruzamento de funções no qual produtores e leitores assumem simultaneamente os dois papéis (ROJO; BARBOSA, 2015). No âmbito desses novos paradigmas, as postulações bakhtinianas para os enunciados ganham uma sustentação profundamente validada pelas interações estabelecidas nas

práticas multiletradas e na mobilização das multilinguagens, principalmente por meio do uso das TDICs.

No contexto desta pesquisa, as questões relacionadas às práticas multiletradas da BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM dizem respeito aos acontecimentos do tempo e do espaço de elaboração desses documentos oficiais. Por essa razão, discute-se a seguir a categoria bakhtiniana de cronotopo, tendo em vista que as materialidades dos enunciados em análise ocorrem em função das disputas arranjadas no interior do tempo e do espaço históricos.

3.2.2 O cronotopo e a exotopia

Entre as categorias bakhtinianas, o cronotopo adquire relevância nesta pesquisa, pois as implicações do tempo-espaço são determinantes nas configurações dos enunciados tomados para análise. As relações dialógicas entre os enunciados que dão forma e acabamento ao componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e ao DCRB-EM estabelecem-se a partir das disputas, valorações e acirramentos instanciados num tempo e num espaço específicos.

No texto *As formas do tempo e do cronotopo no romance: um ensaio de poética histórica*, Bakhtin (2018) explica, inicialmente, que o processo de assimilação do tempo e do espaço históricos reais ocorreu de forma complexa e descontínua. Nesse processo, “assimilaram-se aspectos isolados do tempo e do espaço acessíveis apenas em dada fase histórica do desenvolvimento da humanidade” (BAKHTIN, 2018, p. 11). Nas palavras do autor, o *cronotopo* “que significa ‘tempo-espaço’” é “a interligação essencial das relações de tempo e espaço como foram artisticamente assimilados na literatura”. De acordo com Bakhtin, o termo, empregado nas ciências matemáticas e fundamentado com base na teoria da relatividade, importa aos estudos da literatura devido à ideia de inseparabilidade do espaço e do tempo.

Segundo Amorim (2006, p. 102), o cronotopo foi concebido no âmbito do texto literário, funcionando como “uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a *fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto*”. Em outras palavras, Amorim explica que, nessa perspectiva, o cronotopo fornece as condições para que a definição temporal (naquele momento) e a definição espacial

(naquele lugar) realizem-se de modo inseparável, tendo em vista que os acontecimentos que definem os rumos das personagens implicam-se diretamente com o momento e o lugar onde as ações transcorrem. No âmbito do cronotopo, Amorim (2006, p. 103) esclarece que o interesse de Bakhtin volta-se, sobretudo, para o problema do tempo, uma vez que “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade”.

Ao discutir a participação no existir-evento, Bakhtin (2010) explica que o indivíduo ocupa um lugar singular e sua participação interfere nas relações entre tempo e espaço, dado que “o mundo como um todo unitário e singular, vivido de maneira real e responsável”. Dentro deste quadro, o autor explica que a abstração do indivíduo do centro do qual se dá a sua participação singular no existir (abstração espaço-temporal), bem como do plano emotivo-volitivo reduz a singularidade concreta e a realidade do mundo “em momentos e em relações abstratamente gerais”, em que “a arquitetônica concreta do mundo vivido será substituída por uma unidade sistemática atemporal, a-espacial e a-valorativa feita de momentos abstratamente universais” (BAKHTIN, 2010, p. 115). Em outras palavras, Bakhtin ainda afirma que

[...] é somente em correlação comigo, comigo enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato do meu pensamento responsável, que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivido, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor. (BAKHTIN, 2010, p. 116).

Com base nas explicações de Bakhtin, a materialidade da arquitetônica, no tempo e no espaço, envolve a efetiva correlação dos indivíduos com a sua singularidade, suas valorações acerca dos elementos, dos objetos que o rodeiam no mundo considerando “a realidade deste ser humano, destas pessoas e de seus mundos com todos os seus momentos reais; somente assim o sentido eterno do pensamento efetivamente realizado brilha com a luz do valor” (BAKHTIN, 2010, p. 117). Entretanto, se essa consideração ignora o centro único de valores que dá origem a responsabilidade do ato, tudo isso, nos termos de Bakhtin, se *des-concretiza* e se *des-realiza*, pois “perde o peso valorativo, a necessidade emotivo-

volitiva, se torna possibilidade vazia, abstratamente geral [o tempo e o espaço artísticos]” (BAKHTIN, 2010, p. 117).

No reconhecimento da inseparabilidade do tempo-espaço, Bakhtin (2010, p. 117) afirma que “do lugar único de minha participação existir, o tempo-espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada”, em que o indivíduo, como sujeito único da existência, posiciona-se espaço-temporalmente a partir das valorações que assume e defende. Ao participar ativamente do existir-evento, o indivíduo opera transformações no espaço em que ocupa e também é transformado pelas interações das quais participa. Essa atitude responsiva dos sujeitos elabora as interferências que também se operam no tempo e no espaço de atuação e de existência desses sujeitos. Por essa razão, Bakhtin (2011) assume uma perspectiva do tempo-espaço como acontecimento inacabado e em constante formação.

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indivíduos do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas [...]. O tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. O crescimento das árvores, do gado, a idade das pessoas são sinais visíveis de períodos mais longos (BAKHTIN, 2011, p. 225).

Na perspectiva bakhtiniana, a vida humana acompanha as transformações e os acontecimentos que sucedem a sua volta ao mesmo tempo que se constitui e se elabora em função dessas transformações e desses acontecimentos. A leitura do tempo como acontecimento e transformação inicia-se, conforme Bakhtin indica, na natureza, porém não se encerra nela, antes, dirige-se ao encontro das ideias humanas. É na observação da criação do homem que o tempo histórico é percebido e analisado por meio dos vestígios de sua mão e da sua inteligência, isto é, “cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais etc”. De acordo com Bakhtin (2011, p. 225), “com base nesses elementos, o artista interpreta as intenções mais complexas dos homens, das gerações, das épocas, das nações, dos grupos e classes sociais”.

A interpretação é sempre preenchida pelas valorações que definem axiologicamente o sujeito da interpretação. A esse respeito, Bakhtin (2018, p. 217) afirma que o cronotopo, além de determinar a unidade artística de uma obra literária em sua relação autêntica com a realidade, “sempre inclui o elemento axiológico, que só numa análise abstrata pode ser destacado do conjunto do cronotopo artístico”. No âmbito artístico e literário, “todas as determinações de espaço-tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico-emocional”, uma que vez “a contemplação artística viva [...] nada separa e nada abstrai. Ela abrange o cronotopo em toda a sua integralidade e plenitude” (BAKHTIN, 2018, p. 217). Por outro lado, na concepção do pensamento abstrato, tempo e do espaço apresentam separados e abstraídos do elemento axiológico-emocional.

Para Bakhtin, o cronotopo que abrange o matiz temporal é marcado por um alto grau de intensidade axiológico-emocional em que o cruzamento espaçotemporal encerra “os caminhos percorridos no espaço e no tempo por uma grande diversidade de pessoas – representantes de todas as classes e condições sociais, crenças religiosas, nacionalidades, faixas etárias” (BAKHTIN, 2018, p. 218). Nesse sentido, podem ocorrer os encontros antes inviabilizados pela distância espacial e pela hierarquia social num enlace que encadeia num espaço específico a concretização dos acontecimentos (BAKHTIN, 2018). Nessa confluência do tempo-espaço, Bakhtin (2018, p. 218) destaca “a tão rica metaforização do caminho-estrada: ‘a estrada da vida’, ‘pegar uma nova estrada’, ‘via histórica’ etc.; a metaforização da estrada é variada e de múltiplos planos, mas o suporte basilar é o fluxo do tempo”.

Na relação tempo-espaço, é importante considerar também o conceito de exotopia, o qual, segundo Amorim (2006), refere-se à atividade criadora em geral e, mais tarde, à atividade de pesquisa em Ciências Humanas. De acordo com Amorim (2006, p. 96), a ideia da exotopia como um lugar exterior expressa “a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista”. O conceito formula-se, primeiramente, no texto *Para uma filosofia do ato* e, posteriormente, no texto *O autor e o herói*, da coletânea *Estética da criação verbal*, o que aponta que a sua elaboração ocorreu entre 1919 e 1924. Partindo deste lugar exterior e levando em conta a tensão entre os dois pontos de vista, o trabalho estético do artista consiste em “captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê” ao mesmo tempo em que retorna “ao seu lugar , que é necessariamente exterior à

vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2006, p. 96).

O mergulho do retratista no universo do retratado é uma tentativa de entender o ponto de vista do retratado sem fundir-se a ele (AMORIM, 2006). Com esse distanciamento extotópico, o retratista é capaz de acessar o ponto de vista do retratado sem abrir mão dos seus próprios pontos de vista e crenças, assegurando o excedente de conhecimento e a manutenção da distância (BAKHTIN, 2011). Em outras palavras, Amorim (2006, p. 96) explica que “a delimitação do artista dá um sentido ao outro, fornece uma visão do outro que lhe é completamente inacessível. Não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define”. Nessa perspectiva, a convivência entre o eu (retratista) e o outro (retratado) garante o sentido dos acontecimentos, uma vez que “ninguém é herói de sua própria vida” e “somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim [...]” (AMORIM, 2006, p. 97).

Nas Ciências Humanas, o conceito de exotopia opera justamente porque pesquisador e sujeito pesquisado atuam como produtores de texto, e “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2016, p. 76). Nessa interação entre as consciências, Amorim (2006, p. 98) destaca que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, antes “deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido”. Da mesma forma, “o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se esse se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado”. Como consequência, no lugar da fusão dos dois pontos de vista, prevalece o caráter dialógico, que revela as diferenças e a tensão entre eles (AMORIM, 2006).

3.2.3 A autoria e a axiologia

Considerando os apontamentos acima acerca do plano emotivo-volitivo que constitui o matiz axiológico-emocional na definição axiológica dos sujeitos da interpretação em relação à responsabilidade do ato, a presente subseção discute as

noções bakhtinianas de autoria e de axiologia, tendo em vista a sua importância na materialização dos objetos a partir da forma composicional, do estilo e do conteúdo. No âmbito da pesquisa, tais categorias lançam luz sobre as vozes autorais em disputada no processo de elaboração do componente curricular BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM, destacando as posições socioavaliativas em relação à pedagogia dos multiletramentos.

Em sua discussão sobre a atividade estética, Bakhtin (2011) estabelece uma importante distinção entre o autor-pessoa e o autor criador. O primeiro relaciona-se ao escritor, ao artista e o segundo diz respeito à função estético-formal que dá acabamento à obra (FARACO, 2020). No texto *O autor e a personagem na atividade estética*, Bakhtin (2011) expõe sua crítica às abordagens biográficas e sociológica da arte, apontando que esses métodos não adotam uma concepção estético-formal abrangente do princípio estético da relação entre personagem e autor. De acordo com Bakhtin (2011, p. 7), tais métodos substituem o estético “por relações e fatores sociais e psicológicos passivos e transgredientes à consciência do autor: a personagem e o autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social”.

Como decorrência disso, as perspectivas biográficas reduzem a relação autor e personagem a informações extraídas do material biográfico das obras e às explicações de dada obra considerando apenas a biografia (BAKHTIN, 2011). Neste sentido, torna-se suficiente

a simples coincidência entre fatos das vidas da personagem e do autor, destacam-se extratos da obra na pretensão de que tenham algum sentido, ignorando-se inteiramente o todo do personagem e o todo do autor; conseqüentemente, ignora-se o elemento essencial: a forma do tratamento do acontecimento, a forma do seu vivenciamento na totalidade da vida e do mundo. São particularmente absurdas comparações factuais da visão de mundo da personagem e do autor e as explicações de uma pela outra: compara-se o aspecto abstrato do conteúdo de um pensamento isolado do autor com um pensamento correspondente da personagem (BAKHTIN, 2011, p. 8).

Com base nisso, Bakhtin observa o estabelecimento de comparações entre autor e personagem e a tentativa de equiparar “a identidade ou a semelhança da visão político-social de mundo dos dois”, ignorando, nos termos de Bakhtin, “a diversidade essencial de planos do conjunto da personagem e do autor”. A partir daí, o fundamento de tais comparações consiste “na confusão do autor-criador, elemento

da obra, com o autor-pessoa, elemento do acontecimento ético e social da vida e na incompreensão do princípio da relação do autor com a personagem” (BAKHTIN, 2011, p. 9). Para Faraco (2011, p. 22), a saída encontrada por Bakhtin na distinção autor-criador e autor-pessoa garantiu que a estética bakhtiniana não esbarrasse em

[...] formulações metafísicas (o estético reduzido a essências abstratas de beleza), ou para formulações psicologizantes (o estético reduzido a processos expressivos puramente mentais e subjetivos), ou para formulações empiricizantes (o estético reduzido à forma do material), ou ainda para um formalismo desvinculado da história e do sociocultural (o estético reduzido a um em-si absoluto).

Partindo das observações de Faraco (2011), a estética bakhtiniana não abandona suas especificidades formais ao mesmo tempo em que mantém-se enraizada na história e na cultura, tirando daí “seus sentidos e valores e absorve em si a história e a cultura, transpondo-as para um plano axiológico precisamente por meio da função estético-formal do autor-criador que constitui o princípio regente para a construção do todo estético” (FARACO, 2011, p. 22). A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 10) argumenta que “autor é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem, do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta”. Em outras palavras, Bakhtin explica que o todo da personagem não é um atributo dela mesmo, e ela não pode viver nem guiar-se por ele, tendo em vista que “esse todo lhe chega de cima para baixo – como um dom – de outra consciência ativa: da consciência criadora do autor”. É nesse sentido que Bakhtin coloca que “a consciência do autor é a consciência da consciência, isto é, a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem” (BAKHTIN, 2011, p. 11).

De acordo com Bakhtin (2011), a totalidade da consciência do autor permite-lhe enxergar e conhecer tudo o que cada personagem particular e todas as demais personagens enxergam e conhecem em conjunto ao mesmo tempo em que lhe permite enxergar e conhecer mais que todas elas. Trata-se do *excedente* de visão e conhecimento do autor em que se encontram “todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto das suas vidas, isto é do todo da obra” (BAKHTIN 2011, p. 11). A esse respeito, Amorim (2006, p. 97) esclarece que “o acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente

sua posição permite ver e entender”. Na mesma direção, Bakhtin (2011, p. 11) ensina que “não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; pra viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...], preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com minha existência presente”.

A função estético-formal do autor-criador que constitui o objeto estético como um todo acabado opera, conforme explica Faraco (2020), a partir de uma posição estético-formal que materializa certa relação axiológica com o herói (personagem) e seu mundo. Segundo Faraco (2020, p. 38), “é esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético”. O escopo da posição axiológica do autor-criador, além de abranger o herói e seu mundo, dá conta ainda da forma composicional e do material, “isto é, o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico” (FARACO, 2020, p. 38).

Na perspectiva bakhtiniana, o conceito de autor-criador, ao se caracterizar como uma posição axiológica, põe em relevo o entendimento de Bakhtin sobre o universo das práticas culturais cuja força mobilizadora são as posições socioavaliativas que funcionam a partir das múltiplas inter-relações responsivas (FARACO, 2020). Em outras palavras, Faraco (2020, p. 38) afirma que “todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de indeterminações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas”. Partindo da realidade vivida, cuja natureza é permeada por diferentes valorações sociais, o ato artístico, conforme Faraco (2020), transporta essa própria realidade

Dentro deste quadro, o autor-criador, ao transportar aspectos do plano da vida para outro plano de valores, materializa, nos termos de Faraco (2020), certa posição axiológica em relação a uma realidade vivida e valorada. A organização dessa nova unidade faz do autor-criador o responsável pela forma e pelo conteúdo. Nas palavras de Faraco (2020, p. 39), “ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”.

Em seu manuscrito *O problema do texto na linguística, filologia e nas ciências humanas*, Bakhtin (2011) retoma a distinção autor-pessoa e autor-criador

assentando a discussão na perspectiva da filosofia da linguagem. Partindo do texto, como objeto de estudo das ciências humanas, o autor defende que o acontecimento da vida no texto se realiza no encontro de duas consciências, de dois sujeitos. Dentro deste quadro, Bakhtin organiza a questão do autor e das formas da sua expressividade na obra questionando se “pode uma palavra na qual o autor não ouve a voz do outro, na qual há *ele só e inteiro*, vir a ser material de construção de uma obra literária?” (BAKHTIN, 2011, p. 315). Como resposta ao questionamento levantado, Bakhtin (2011, p. 315) conclui que “toda voz autenticamente criadora sempre pode ser uma *segunda* voz no discurso”.

Nesta perspectiva, na relação mútua entre as vozes, “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito” (BAKHTIN, 2011, p. 316). Por essa razão, Bakhtin (2011, p. 321), ao argumentar que os sentidos estão divididos entre as vozes diferentes, afirma que “o autor de uma obra literária (romance) cria uma obra (enunciado) de discurso única e integral. Mas ele a cria a partir de enunciados heterogêneos como que alheios”. A essas vozes diferentes, o autor chamará de heterodiscurso. No ensaio *O discurso no romance*, Bakhtin (2015, p. 378) amplia essa discussão argumentando que “as vozes históricas e sociais que povoam a língua fornecem-lhe percepções concretas, organizam-se no romance em um harmonioso sistema estilístico que traduz a posição socioideológica diferenciada do autor [...]”. Nas palavras de Faraco (2020, p. 40), essa formulação entende “a linguagem concebida como heteroglossia, como um conjunto múltiplo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas”.

Considerando esse conjunto de relações axiológicas assumidas no plano do autor-criador e obra, essa pesquisa volta-se para o acabamento dos enunciados em análise, a saber: o componente curricular Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio e no DCRB-EM. Os aspectos autorais ganham relevância nesta análise, tendo em vista a sua constituição no âmbito das relações valorativas instanciadas na cadeia enunciativa onde as vozes sociais se encontram. Os arranjos dessas vozes são operados por meio de relações dialógicas, as quais impõem atitudes responsivas de reação/resposta, complementação, discordância e refutação em torno do todo da obra. Nesse sentido, a análise da BNCC do Ensino Médio na relação dialógica com o Documento Referencial da Bahia coloca-se como um

indicativo revelador de como se instanciam os processos criativos e autorias no acabamento de textos da esfera educacional.

Partindo da premissa bakhtiniana de que todo texto tem um sujeito, um autor e de que a autoria engendra a obra num todo articulador de forma, conteúdo e estilo, a próxima subseção discute o gênero discursivo e os elementos da sua constituição.

3.2.4 O gênero do discurso e as esferas de atuação humana

Na perspectiva bakhtiniana, todo texto tem um sujeito, um autor e essa autoria tipos, modalidades e formas. Partindo desse princípio e da consideração do texto como enunciado, a pesquisa volta-se para o gênero discursivo por entender que o seu acabamento resulta da combinação de valorações axiológicas que se manifestam na articulação da forma, do conteúdo e do estilo. Nesse sentido, a análise do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio e no DCRB-EM parte do gênero diretriz curricular, o qual, conforme definiu Hissa e Souza (2021, p. 71), “enforma os textos da esfera político-educacional” no que se refere tanto à normatividade do gênero “quanto aos elementos mutáveis que tornam o texto singular, irrepetível”.

A constituição do gênero discursivo parte, inicialmente, do pressuposto bakhtiniano de que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. A esse respeito, Bakhtin (2016, p. 11) explica que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Nesse sentido, tem-se que a interação verbal é a manifestação social da linguagem que, mediada por meio de algum gênero, possibilita aos interlocutores, o cumprimento de seus papéis sociais no seu contexto sócio-histórico.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros refletem as condições específicas e as finalidades que orientam as atividades humanas, em que o processo de utilização da língua está diretamente associado aos aspectos sócio-históricos e ideológicos de seus usuários. Toda atividade mediada pelo uso da língua supõe a necessidade de reação e resposta daqueles que interagem produzindo enunciados, o que revela que a atividade de construção de textos (orais e escritos) assume um caráter dialógico.

Para Bakhtin (2016, p. 12), os campos de utilização da língua elaboram os gêneros do discurso, a partir da indissociabilidade do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional. Segundo o autor,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Partindo desse entendimento, Bakhtin (2016) reconhece que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque a atividade humana é inesgotável. Segundo o autor, a elaboração, o crescimento e a diferenciação dos gêneros do discurso se amplifica cada vez que o seu campo de atividade se desenvolve e ganha complexidade. Por essa razão, Bakhtin prefere falar em *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), os quais servem tanto ao cotidiano quanto “as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários” (BAKHTIN, 2016, p. 12). No âmbito da heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin chama atenção para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos).

De acordo com Bakhtin (2016, p. 15), “os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado”. Dentro deste quadro, a elaboração dos referidos gêneros é feita predominantemente pela escrita e, no processo de sua formação, “eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2016, p. 15). No âmbito do campo de atividade, Bakhtin assinala que

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo [...]. Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições da comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Com base nessas observações, a noção de campo adquire importante destaque na discussão sobre os gêneros discursivos, uma vez que a realização do gênero como um enunciado estilística, temática e composicionalmente atrela-se às condições específicas disponíveis em cada campo da esfera humana. Na mesma direção, Grillo (2005, p. 170) aponta que “para Bakhtin e seus companheiros, o campo está indissoluvelmente ligado aos tipos de enunciado ou gêneros do discurso”. Desse modo, a constituição do gênero, ao envolver uma face linguística e outra social, põe em relevo a inter-relação entre a linguagem e o social na qual se assume a noção de campo como a face social, histórica e ideológica (GRILLO, 2005). Em seu entendimento, Grillo (2005, p. 171) articula o trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu com as perspectivas do Círculo de Bakhtin e explica que “a noção de campo ou esfera da comunicação discursiva é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância sócio-econômica, constitui as produções ideológicas [...]”. Para a autora, a obra do círculo caracteriza-se por reconhecer as especificidades coercivas de cada campo comportando essa natureza na constituição semiótica.

Na concepção bakhtiniana, a materialidade do enunciado justifica as escolhas dos sujeitos da interação social em relação às intenções discursivas de cada um, tendo em vista o inesgotável elo estabelecido entre os enunciados de um determinado campo da comunicação. No âmbito da comunicação discursiva que se realiza a partir da determinação de enunciados concretos que orientam a interação de determinados falantes, ganha destaque a alternância dos sujeitos do discurso. Nos termos de Bakhtin, cada enunciado é constituído por um princípio absoluto e um fim absoluto, isto é, “antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)”. Em outras palavras, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2016, p. 29).

A caracterização do enunciado passa, antes de tudo, pelo conteúdo semântico-objetual. De acordo com Bakhtin (2016), a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada pela ideia do sujeito do discurso (autor). Dentro desse quadro, e considerando que a ideia do sujeito do discurso é sempre orientada axiologicamente por valorações, o conteúdo temático abarcará sempre um

posicionamento, dado que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” elaborado por um falante “com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções” (BAKHTIN, 2011, p. 296). Nesse sentido, Grillo (2006, p. 146) define que “o tema se refere ao modo de relação do enunciado com o objeto do sentido; ele é, portanto, de natureza semântica”, enquanto Bakhtin (2016, 47) argumenta em favor “da relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”.

Considerando que a expressão valorativa impossibilita a neutralidade no âmbito do enunciado, Bakhtin (2016, p. 47) reforça que “um enunciado absolutamente neutro é impossível”, tendo em vista que “a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escola dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”. Segundo o autor, o aspecto expressivo determina o estilo individual do enunciado e possibilita a realização do projeto de dizer do sujeito do discurso na medida em que as escolhas estilísticas definem os posicionamentos valorativos.

A formatação do conteúdo temático e do estilo realiza-se na forma composicional do gênero, a qual, segundo Bakhtin (2011, p. 177), “não pode ser entendida independentemente do conteúdo”, uma vez que “ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro”. Em outra discussão, Bakhtin (1998, p. 57) explica que o estudo da forma deve partir de duas direções, quais sejam: “1. A partir do interior do objeto estético puro, como forma arquitetônica, axiologicamente voltada para o conteúdo (um acontecimento possível), relativa a ele; 2. A partir do interior do todo composicional e material da obra [...]”.

No cenário contemporâneo, o debate também tem incluído enunciados (gênero produzidos em contextos de amplificação tecnológica e complexificação das interações multiculturais. Mesmo assim, a perspectiva bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, a produção dos enunciados e outros conceitos bakhtinianos não poderia estar, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 121), tão evidenciada e presente nas “novas mentalidades, mídias e ambientes”. Os próprios processos interativos e simultâneos que se estabelecem em diferentes redes e plataformas, e a partir de diferentes intenções e objetivos, revelam por si que a atitude responsiva ativa dos

participantes de uma interação mantêm-se, e a produção de enunciados ganha novas possibilidades.

Nesse entendimento, as práticas discursivas se manifestam nos mais diversos contextos de utilização das multilinguagens e a ampliação dessas práticas para as situações que se vinculam a realidades sócio-históricas concretas contribui para que “os jovens aprendam a tomar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas” (BNCC, 2017, p. 477). O protagonismo desses sujeitos no contexto de práticas multiletradas só poderá ressignificar os processos de criação, produção e circulação de conteúdos se as práticas escolares de leitura/escrita dos textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos considerarem a utilização de ferramentas tecnológicas, como o celular e o computador, por exemplo, para o desenvolvimento de uma produção colaborativa, em que os estudantes participam simultaneamente do processo de escrita de um texto, que pode ser mediado por ferramentas como chats, Google Docs, Facebook, Prezi, entre outras (ROJO, 2012).

Essa abordagem, articulada à teoria dos multiletramentos, é, segundo Rojo e Barbosa (2015), resultado de um conjunto de emergências que aparecem com o surgimento de uma “hipermodernidade” que produz efeitos nas maneiras de participação e interação social e na construção dos enunciados. Dos padrões e projetos coletivos de futuro e de certezas consolidados numa lógica de modernidade, Rojo e Barbosa (2015, p. 119) entendem que a reconfiguração desses paradigmas modernos, a partir de uma hipermodernidade, vai estabelecer modificações e novas formas de convivência nas esferas sociais da vida. As certezas e os pertencimentos fixos dão lugar, segundo as autoras, ao “hedonismo individual”, ao “hipernarcisismo”. Como potencializadoras desses processos, a utilização das tecnologias digitais, em que os fluxos interativos e simultâneos remodelam os papéis num entrecruzamento de funções no qual produtores e leitores assumem simultaneamente os dois papéis (ROJO; BARBOSA, 2015).

Partindo das abordagens teóricas trazidas até aqui, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológica da pesquisa, levando em consideração as categorias teóricas discutidas anteriormente e os objetivos pretendidos com o desenvolvimento desta investigação.

4 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO EM UMA CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas da pesquisa, tendo em vista a sua intenção de refletir sobre as relações dialógicas estabelecidas entre a pedagogia dos multiletramentos e o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC e, mais profundamente, do DCRB-EM, que foi produzido a partir do documento normativo da educação brasileira. Com isso, a pesquisa pretende contribuir para o debate em torno dos multiletramentos na escola e da influência da Base Nacional Comum Curricular na elaboração de currículos e documentos de referência de uma das unidades da federação.

A pesquisa volta-se para a materialidade linguística do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM, refletindo sobre suas relações dialógicas no que diz respeito à pedagogia dos multiletramentos. Na perspectiva bakhtiniana, as categorias de tempo-espço ajudam a analisar as implicações do contexto socio-histórico de elaboração desses documentos, e a categoria autoria e axiologia, também discutidas pelos membros do Círculo de Bakhtin, contribuem para a análise das posições socioavaliativas das diferentes vozes sociais que concorrem entre si na elaboração dos documentos. Nesse sentido, toma-se a organização linguística do referido componente curricular como um enunciado concreto que, como já apontado anteriormente, reflete “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2016, p. 11), lançando luz sobre “o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia, linguagem e visão de mundo”. (BAKHTIN, 2016, p. 16).

Os delineamentos teórico-metodológicos vinculam-se à perspectiva da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin. Para tanto, considera a esfera social, as condições sociais de produção, circulação e recepção, a situação de interação, a dimensão multimodal, dentre outros aspectos que constituem os gêneros discursivos (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010). Sobre a ADD, em consonância com os postulados bakhtinianos, Acosta-Pereira e Rodrigues (2010, p. 152) afirmam que “a metodologia da ADD busca compreender as regularidades enunciativo-discursivas que engendram e se engendram na constituição e no funcionamento dos gêneros do discurso”.

Ao longo deste capítulo, pretende-se refletir teoricamente sobre as bases da Análise Dialógica do Discurso e suas contribuições metodológicas para o desenvolvimento investigativo no âmbito das Ciências Humanas, além de fazer uma breve contextualização do *corpus*, apresentando seus recortes e justificativa.

4.1 Concepções metodológicas da ADD

Em sua apresentação da análise/teoria dialógica do discurso, Beth Brait (2006) defende que o pensamento bakhtiniano e as postulações dos demais participantes do Círculo de Bakhtin, embora não tenham sido sistematizadas formalmente como uma teoria e/ou análise do discurso, contribuíram para o surgimento de uma análise teoria dialógica do discurso cujas influências podem ser percebidas nos estudos linguísticos e literários, bem como nas Ciências Humanas. Na tentativa de oferecer uma definição, a autora explica que essa análise/teoria dialógica do discurso se caracteriza pela

indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2006, p. 10).

Nessa perspectiva, a pesquisa considera o contexto sócio-histórico no qual as diferentes vozes sociais fazem ecoar suas posições socioavaliativas em relação ao tempo-espço de produção e circulação do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC do Ensino Médio e, principalmente, no DCRB-EM. Por essa razão, assume-se a perspectiva da teoria dialógica, a qual, segundo Geraldi (2012, p. 20), reconhece “a infinitude do processo dialógico, em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo.”

No texto *Metodologia das ciências humanas*, Bakhtin (2011) discute o objeto das ciências humanas a partir da diferenciação que estabelece em relação às ciências exatas. Enquanto nas ciências exatas predomina uma forma monológica do saber, em que o sujeito cognoscente (contemplador) e falante (enunciador) contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela, nas ciências humanas ocorre

a combinação de duas consciências (a do eu e a do outro), sendo o seu objeto o ser *expressivo e falante* que “nunca coincide com consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”. (BAKHTIN, 2011, p. 395). Além disso, conforme destaca Bakhtin, o monologismo das ciências exatas inviabiliza o aspecto dialógico, tendo em vista a percepção de objeto unicamente como *coisa muda*, e sendo o sujeito essencialmente dialógico, seu enquadramento como objeto torna-se impossível, uma vez que “como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo”. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Por seu caráter dialógico, as Ciências humanas ou ciências do espírito funcionam a partir da interação entre o horizonte do cognoscente e o horizonte do cognoscível (BAKHTIN, 2011). Por meio do discurso a construção do conhecimento dialógico alcança os limites do contexto em que o ato dialógico se manifesta. Na visão bakhtiniana, “cada palavra (signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento”. (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Contrapondo-se e indo além do monologismo de Hegel e do monologismo não inteiramente superado de Dilthey, Bakhtin (2011) explica que a dialética nasceu do diálogo e a ele retorna num nível superior, isto é, na instanciação do diálogo entre os indivíduos. Dentro deste quadro, o autor apresenta as etapas do movimento dialógico em que a *interpretação* é seu ato fundante: “o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto”. (BAKHTIN, 2011, p. 401). A interpretação, nesse sentido, ao correlacionar textos e reapreciá-los em um novo contexto, permite a antecipação de um contexto futuro, que pode corresponder ou divergir da realidade material do contexto atual. (BAKHTIN, 2011).

O material/objeto sobre o qual se manifesta a interpretação é o texto. A esse respeito, Bakhtin (2016), ao discutir *O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica* estabelece que “o texto é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências)” e que “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2016, p. 71). A indissociável relação entre texto e objeto de pesquisa das ciências humanas é, segundo Bakhtin, o aspecto que diferencia as disciplinas humanas das naturais. Voltado para o entendimento do texto, concebido como qualquer conjunto de signos, o pensamento das ciências humanas nasce “como pensamento sobre pensamentos

dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens” (BAKHTIN, 2016, p. 72). Os sentidos e os significados de tais pensamentos, continua Bakhtin (2016, p. 72), são “realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”.

Como decorrência disso, a natureza das ciências humanas é emoldurada pela “dualidade especial de planos e sujeitos do pensamento”, conforme o entendimento de Bakhtin. Em outra discussão, em sua *Estética da criação verbal*, Bakhtin (1997) fornece elementos esclarecedores sobre o funcionamento do texto como *enunciado* no âmbito dessa dualidade de planos e sujeitos do pensamento. O autor argumenta que os participantes (sujeitos) não se organizam exercendo papéis ativos e passivos e que as intenções discursivas em disputa nas interações exigem uma *atitude responsiva ativa*: “ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar; [...] toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p. 290). Além dessa troca simultânea de papéis numa interlocução, a perspectiva bakhtiniana também estabelece que a rede de enunciados é tecida antes mesmo da sua mobilização por um primeiro locutor, pressupondo:

[...] a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles) pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Considerando essas observações, pode-se garantir que entre os textos (enunciados) ocorrem relações dialógicas, as quais impossibilitam a coisificação do objeto, afinal, trata-se da “ciência do espírito. O espírito (o meu e o do outro) não pode ser dado como coisa (objeto imediato das ciências naturais) mas apenas na expressão semiótica, na realização em textos tanto para mim quanto para o outro” (BAKHTIN, 2016, p. 75). A realização, portanto, pressupõe que “o acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2016, p. 76). Considerando isso, a interação entre as duas consciências (a do eu e a do outro) revela “a

complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica)” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

No âmbito da pesquisa, esse movimento pressupõe o encontro do pesquisador (o eu) com o seu outro, levando em consideração a manutenção da distância (exotopia) que assegura o excedente de conhecimento (BAKHTIN, 2011). Esse ato bilateral, conforme explica Luciano (2021),

implica em um processo de alteridade, no qual não apenas o cognoscente - o contemplador, ou pesquisador, ao pensar no contexto de pesquisa científica - altera o cognoscível - o corpus, sujeito-enunciado ou o enunciado-texto propriamente dito -, mas este também altera o primeiro. (LUCIANO, 2021, p. 90).

Seguindo as explicações de Luciano (2021), é possível entender que o encontro das duas consciências (do eu e do outro) favorece a produção infindável de sentido/significação, dado que tais consciências não são coincidentes entre si. Dentro dessa abordagem, costuma ocorrer, conforme destaca Bakhtin (2011, p. 380), uma tensa luta dialógica, pois o encontro de consciências estabelece-se no “complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro”, em que o objeto das ciências do espírito “não é um mas dois ‘espíritos’ (o que é estudado e o que estuda, que não devem fundir-se em um só espírito)”. Para compreender o processo de inter-relação e interação dos “espíritos”, Bakhtin (2011) ensina que a primeira tarefa passa pela compreensão de uma obra tal qual a compreendeu o seu autor sem, contudo, extrapolar os limites da compreensão do autor. Para isso, faz-se necessário mobilizar um imenso material. A segunda tarefa, por sua vez, consiste no estabelecimento de uma distância (temporal e cultural) suficiente para incluir no contexto do pesquisador o contexto (alheio) do autor.

Na presente pesquisa, esse procedimento é operado por meio da mobilização do *corpus* – enunciados do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM – em diálogo com outros materiais/enunciados – programas de governo, marcos legais, documentos oficiais anteriores – que, uma vez estabelecida a distância extópica pelo pesquisador, permitirá a compreensão do contexto, das valorações criadas e mantidas no tempo histórico de elaboração dos enunciados em análise. Dentro dessa lógica, “a palavra do outro deve transformar-se em minha-alheia (ou alheia-minha). A distância e o respeito. No processo da comunicação dialógica com o objeto, este se transforma em sujeito (o outro *eu*)”

(BAKHTIN, 2011, p. 381). O maior ganho em termos de compreensão, considerando o procedimento da interação eu-outro, está exatamente no processo de construção do sentido, o qual “é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 382).

A pressuposição da palavra do outro no processo de construção do sentido, bem como a consideração do texto como objeto da pesquisa em ciências humanas relaciona-se à concepção bakhtiniana de enunciado, à qual estabelece que “o ato humano enquanto texto não pode então ser compreendido fora de seu contexto dialógico, do contexto em que figura a título de réplica e de posição de sentido” (AMORIM, 2004, p. 188). De acordo com Amorim (2004), essa concepção faz com que o sujeito, sujeito falante, autor tornem-se objeto de estudo do mesmo modo que aquele que estuda. Essa perspectiva, ao impedir que o texto seja estudado apenas do ponto de vista da gramática e da linguística, preserva o seu estatuto de sujeito e inviabiliza o risco de o texto tornar-se objeto mudo.

Dentro deste quadro, emerge, nos termos bakhtinianos, a *bipolaridade* do texto. Amorim (2004) explica que o conceito relaciona, de um lado, a ideia de que o texto parte de um sistema, de uma língua, sem a qual ele (o texto) não se realizaria como tal. No âmbito do sistema, arranjam-se os signos, a posição e a oposição de seus elementos diferenciais, que constituem a significação do texto e correspondem ao seu caráter reprodutível. Por outro lado, localiza-se o texto como enunciado que, “produzido por alguém e dirigido a um outro numa situação dada, é individual, único e não reprodutível” (AMORIM, 2004, p. 189). Por não ser reprodutível, o texto como enunciado não se limita à articulação com os elementos reprodutíveis do sistema, “mas com outros textos (não reprodutíveis), numa relação dialógica”, que, revelada na cadeia de textos, produz o sentido. Opera-se, desse modo, a seguinte distinção: “a frase ou proposição pode ser reiterada, o enunciado, não. Somente a reprodução mecânica de um texto é possível (a reimpressão); sua utilização por um sujeito, sua releitura ou sua citação criam sempre uma nova relação dialógica e, portanto, um novo sentido” (AMORIM, 2004, p. 189).

Para Amorim (2004), as ciências humanas estão submetidas à ideia de bipolaridade do texto, tendo em vista a necessidade de darem conta da significação (polo da língua e do reprodutível) e do sentido (polo do enunciado, acontecimento não reprodutível). É nesse sentido que “o trabalho de pesquisa em ciências

humanas contém então, para Bakhtin, três faces: 1) reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; 2) formulação de leis explicativas do texto; 3) interpretação do sentido do texto” (AMORIM, 2004, p. 189). Para além do caráter único do acontecimento estudado, Amorim (2004) destaca que a principal especificidade das ciências humanas, que as diferencia das ciências exatas, é o fato de que as ciências exatas lidam com um objeto que não é sujeito, o que reforça o seu aspecto monológico. Por outro lado, “as ciências humanas, porque têm como objeto um texto estão, em princípio, sujeitas à problemática do dialogismo” (AMORIM, 2004, p. 189). Em decorrência disso, o objeto das ciências humanas é analisado por meio da interpretação, o que implica, segundo Amorim, uma relação entre dois sujeitos falantes.

Por essa razão, a perspectiva bakhtiniana opõe-se ao empirismo objetivo dos linguistas, por considerarem apenas as estruturas linguísticas e fônicas da materialidade do texto, do mesmo modo que rechaça o empirismo subjetivo cuja base são “os estados psicológicos e o ‘vivido’ do autor estudado e daquele que estuda” (AMORIM, 2004, p. 190). Conforme Amorim sublinha “o sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo”.

O processo de compreensão coloca o texto em relação com outros textos em um contexto ampliado. Esse movimento, segundo Amorim, não deve ser confundido com a ideia de que o sentido buscado na compreensão de um texto limita-se àquilo que o seu autor concebeu, pois esse gesto, entendido pela autora como uma espécie de hermenêutica positivista cujo fundamento aposta na transparência do texto e no acesso total ao seu autor e, por consequência, ao sentido, é apenas uma das etapas de compreensão que, se abordada de maneira empática, corre o risco de assimilar o outro na sua inteireza e reduzi-lo ao ponto de vista do que estuda. A esse respeito, Amorim (2004, p. 191) esclarece que “o que é decisivo é o fazer trabalhar a diferença de lugar entre o texto estudado e o texto que estuda, incluir a obra estudada num contexto que não é o seu”. Em outras palavras, a compreensão de um texto é elaborada pela *exotopia*, isto é, as diferentes posições no tempo ampliam os sentidos sobre um mesmo objeto, uma vez que “uma obra faz explodir as fronteiras do seu tempo, ela vive nos séculos, ou dito de outra maneira, na *grande*

temporalidade” (AMORIM, 2004, p. 191, grifos da autora). Considerando isso, a compreensão do texto constrói-se a partir de um “diálogo infinito e inacabável onde nenhum sentido se esgota”, pois

não há limites para o contexto dialógico de um texto; ele se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado. Isto confere às ciências humanas um caráter provisório e plural que deverá se defrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal (AMORIM, 2004, p. 193).

Com base nas observações de Amorim, percebe-se que, na grande temporalidade, o autor, que é uma espécie de prisioneiro do seu tempo, liberta-se, de modo que a plenitude dos sentidos só pode ser alcançada na relação com os tempos que sucedem o autor. Nas ciências humanas, a interpretação dialógica mobiliza, não um texto ou uma voz, mas duas vozes. Além disso, diferentemente das ciências exatas que se baseiam no princípio da identidade, as ciências humanas defendem que não se pode estabelecer “a identidade definitiva do texto que se analisa”, pois “o sujeito humano, tal como dado no texto, não é jamais idêntico a si mesmo” (AMORIM, 2004, p. 192). Nesse aspecto, o sentido vai extrapolar os limites do texto e será sempre construído numa progressão dialógica cujo ponto de partida é o próprio texto e todo o contexto que o antecede e os que vêm a sua frente. Por essa razão, “o ato de compreensão é ao mesmo tempo descoberta e adjunção, tomada de relação entre um todo acabado e um contexto ulterior não acabado” (AMORIM, 2004, p. 193).

Essa perspectiva, segundo Geraldi (2012, p. 20), reforça o caráter dialógico “em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e [...] a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo”. Por consequência, esse caráter dialógico implica o abandono de uma posição epistemológica que define como científico o enunciado repetível e imutável, produto da abstração, sem levar em conta as particularidades que o definem (GERALDI, 2012). Nesse sentido, Geraldi explica que assumir uma posição dialógica significa não determinar rigidamente os pontos de chegada, fixar antecipadamente os limites do objeto e não impor de maneira definitiva os únicos caminhos possíveis para desenvolvimento do método. Ao contrário, assumir uma posição dialógica significa considerar que “são essenciais todas as diferenças superficiais entre um enunciado e outro; todos os contextos em que aparece uma mesma sequência verbal, mas outro enunciado e

todas as formas de expressão verbal com as línguas particulares, incluindo aquelas de cunho estético que o conceito de língua descartou” (GERALDI, 2012, p. 22). Por isso, a teoria bakhtiniana volta-se para a linguagem, pois, conforme Geraldi destaca, tudo que se estuda na linguagem aplica-se a qualquer língua particular, o que amplia o objeto de estudo.

No tratamento da linguagem, Geraldi (2012) defende a construção de uma metodologia (não de um método) que seja capaz de orientar o pesquisador a lidar com as complexidades comportadas pela própria linguagem. O autor esclarece que “um método é um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas surpreendentes” (GERALDI, 2012, p. 24). Entretanto, conforme o autor ensina, a aplicação de um mesmo método levará sempre à descoberta já realizada. Para novas descobertas, será preciso “desobedecer ao método metodicamente diante de outros objetos sobre os quais se debruça o pesquisador. Fazer isso é dispor de uma metodologia: um modo particular, às vezes somente explicitável *a posteriori* na dialética da exposição”. Em outras palavras, “dispor de uma metodologia é dispor de princípios que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia” (GERALDI, 2012, p. 24). O método, por sua vez, ao estabelecer um caminho rígido, dispõe-se apenas à descoberta daquilo que previamente se conhecia, não se expondo ao desconhecido (GERALDI, 2012).

Uma vez feita a distinção método/metodologia, Geraldi (2012) afirma que é possível a verdade do particular, do acontecimento, do singular, do irrepetível. Baseando-se na distinção bakhtiniana entre verdade-istina e verdade-pravda, o autor explica que

A verdade-istina é aquela que se obtém por sucessivas abstrações; são verdades construídas no interior de uma teoria em que se constrói um modelo abstrato de explicação de um objeto. A verdade-pravda é aquela do mundo da vida, relativa ao acontecimento em si e às percepções que dele fazem os sujeitos envolvidos. Não resulta da abstração que exclui singularidades, mas ao contrário da adição continuada de elementos de tal modo que a verdade-pravda pode ser uma num momento, e outra noutro momento posterior em que se acrescentaram novos elementos para formular um juízo de valor (aqui, de valor de verdade) (GERALDI, 2012, p. 25).

Com base nessa distinção, evidencia-se que a volatilidade da verdade-pravda resulta justamente do confronto entre as singularidades que, inseridas no mundo da vida, manifestam suas percepções, seu juízo de valor. No diálogo estabelecido entre os enunciados do mundo da vida, é possível capturar as diferentes percepções e

valorações axiológicas que emergem como resultado das forças em disputa. Por isso, a presente pesquisa reconhece que a análise do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM deve ser feita a partir do encontro dos diferentes enunciados, vozes político-sociais, autorais situadas no tempo-espço de produção e circulação do documento normativo da Educação Básica brasileira e do documento não normativo da educação baiana. Assume-se, portanto, o enunciado na sua totalidade, tendo em vista o objetivo de “cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente” (GERALDI, 2012, p. 27).

A totalidade de um enunciado e o sentido decorrente da sua interpretação opera, segundo Geraldi, isomorficamente, o que, em termos bakhtinianos, significa incluir outros sentidos que se expressam simbolicamente e que admitem que o comentário tem um papel, no qual “a interpretação pode conter juízo de valor, entonação avaliativa, não é neutra e nem pretende ser” (GERALDI, 2012, p. 29). O comentário funciona, portanto, como um controlador dos discursos que, ao fixar os sentidos por meio da autoridade do comentador, estabelece que os sentidos são decorrentes unicamente do texto comentado. É nesse aspecto que Geraldi (2012, p. 29) põe em relevo a falibilidade da interpretação do comentário, isto é, “aceitar ‘o momento correspondente de resignação do cognoscente; a reverência’ de quem sabe que o sentido é inacabável. Esta é a humildade da verdade-pravda, a verdade que nos guia no cotidiano”.

Geraldi (2012) aponta que a ampliação do contexto favorece o surgimento de vozes que não são evidentes na superfície discursiva. Como consequência, o autor explica que essas vozes, ao possibilitarem o diálogo entre diferentes textos, diferentes vozes, garantem o aprofundamento do empreendimento interpretativo, em que se tem “o múltiplo como necessário à compreensão do enunciado em si único e irrepetível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade. Cotejar textos [...] é a única forma de desvendar os sentidos”. (GERALDI, 2012, p. 29-30). Nas palavras do autor,

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem (GERALDI, 2012, p. 33).

Nessa proposta metodológica, Geraldi (2012) esclarece que a contextualização do enunciado parte do entendimento de que o enunciado “reflete uma realidade extra-verbal” e a interpretação nos moldes bakhtinianos reconhece, primeiramente, que não há análise do discurso sem discurso. Esse processo parte do reconhecimento de que a palavra do outro, assimilada interativamente, torna-se palavra própria-alheia por meio da qual o sujeito aprende outras palavras até que estas transformem-se em palavras “minhas” (do sujeito), conforme explica Geraldi (2012). Além disso, o autor também destaca que a realização de uma análise só pode ser empreendida se o sujeito (pesquisador) conhece aquilo que se pretende analisar (o outro, suas palavras). Por essa razão, deve-se levar em conta “a especificação do contexto e dos com-textos com que o analista faz o texto dialogar” (GERALDI, 2012, p. 32), o que, conseqüentemente, implica numa compreensão ativo-dialógica baseada na não submissão à palavra do outro e na tomada de distância “para dar espaço às contrapalavras necessárias à compreensão e à análise. Aqui entram o comentário, o juízo de valor, a produtividade dos conceitos presentes no texto para outros contextos, etc”(GERALDI, 2012, p. 33).

As próximas seções discutem o detalhamento do corpus e dos procedimentos de análise.

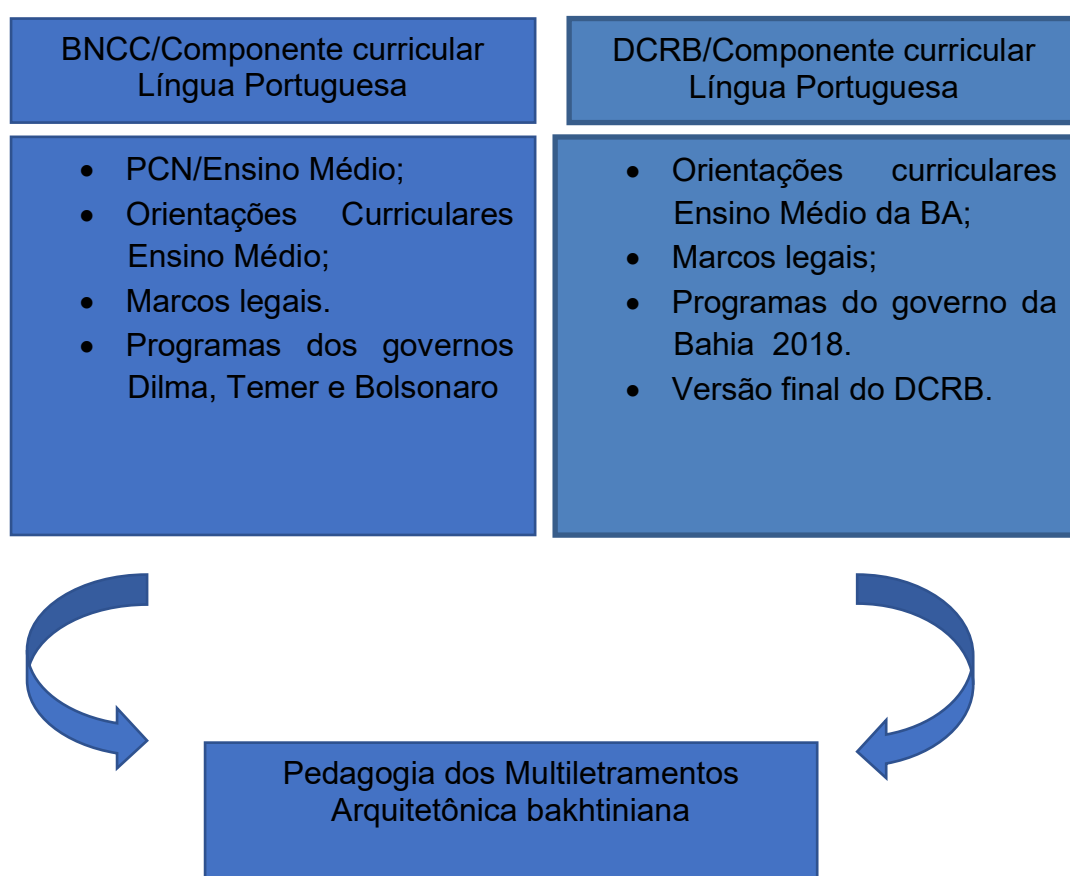
4.2 Detalhamento do *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído pelos enunciados concretos que dão acabamento e forma ao componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM em relação à BNCC do Ensino Médio. Esses enunciados são analisados numa relação dialógica com outros enunciados concretos que atravessam, constituem, respondem, reagem ao documento normativo, BNCC, e ao documento de referência da Bahia, DCRB. A esse respeito, é importante ressaltar que, embora a BNCC seja tomada para cotejo nesta pesquisa, o foco investigativo incidirá principalmente sobre o Documento Referencial Curricular da Bahia, tendo em vista que trabalhos investigativos em nível de pós-graduação *stricto-sensu* já comprovaram as relações dialógicas entre a BNCC e a pedagogia dos multiletramentos.

Conforme Hissa e Souza (2021), essa organização metodológica ajuda na observação dos aspectos autorais, axiológicos e processos de construção da

materialidade linguístico-discursiva dos enunciados analisados em um tempo-espaço específico e contextual. Por essa razão, o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM relacionam-se, na análise, com as determinações históricas, ideológicas presentes na construção desses enunciados.

Considerando que a pesquisa parte da análise de um documento oficial, não normativo de abrangência estadual e sua relação dialógico com o documento normativo de abrangência nacional, a organização do corpus está dividida em dois blocos, um centralizado na BNCC e outro no DCRB, conforme se verifica a seguir:



Conforme se verifica acima, a seleção dos materiais relacionados ao bloco da BNCC leva em consideração documentos que antecedem a Base e que, por essa razão, dialogam diretamente com os fundamentos abordados no documento normativo da educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos 1990, ampliam a perspectiva social da linguagem, uma vez que as situações de uso e construção de significados só se efetuam em função dos sujeitos que se apropriam da linguagem e dos propósitos sociocomunicativos. Com isso, as orientações para o trabalho com a linguagem em sala de aula são

organizadas tendo em vista a aquisição de competências e o aprimoramento de habilidades.

Dentro do quadro da área de Linguagens e suas tecnologias, tais competências e habilidades versam sobre a capacidade que o estudante deve ter para agir e responder, de maneira eficiente, aos desafios impostos nas situações cotidianas da interação verbal. Partindo, então, desse princípio e considerando a complexidade imposta pelos meios de comunicação e interação social do mundo contemporâneo, os documentos oficiais vão além da pura aquisição da palavra como código escrito: a língua se insere em práticas sociais multifacetadas, em que o oral e o escrito se entrecruzam da mesma forma que a imagem, o som e o movimento integram a significação da palavra escrita.

Nessa realidade, os PCN organizam a aprendizagem em língua portuguesa a partir da consideração de que “o sujeito interage socialmente usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais” (BRASIL, 1999, p. 35). Além disso, “na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural.” (BRASIL, 1999, p. 36). Essa vinculação de linguagem e mundo sociocultural contribui para a adoção de uma concepção de língua pautada, não somente em elementos estruturais, mas também na mobilização de universos sociocognitivos dos participantes de uma interação. Em outros termos, isso significa assumir o uso da língua como possibilidade de manifestação de intenções e propósitos comunicativos dentro de uma prática social situada.

Apesar de não trazer expresso em seu bojo o termo “multiletramentos”, para se referir às práticas de ensino de leitura e escrita no contexto atual, os PCN reconhecem a complexidade da linguagem como um produto cultural forjada a partir das práticas sociais. Além disso, reconhecem também que “no campo dos sistemas de linguagem, podemos delimitar a linguagem verbal e não-verbal e seus cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais etc.” (BRASIL, 1999, p. 15), o que converge para a atual perspectiva dos multiletramentos. Por outro lado, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, além de reafirmarem o status de totalidade dos textos em relação à construção de sentido nas esferas sociais, expressam claramente que o conjunto de conhecimentos sobre a manifestação da linguagem opera também com outros sistemas semióticos “decorrentes do

desenvolvimento das tecnologias, fruto de mudanças também sistêmicas nos grupos sociais [...]” (BRASIL, 2006, p. 25).

Em função desses direcionamentos teórico-metodológicos, essas orientações curriculares salientam a importância de uma atividade de linguagem mais ampla, em que os exercícios tradicionais de decodificação e identificação dos conteúdos sejam substituídos por procedimentos sistemáticos focados no “desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação [com] abordagens interdisciplinares” (BRASIL, 2006, p. 27). O que se defende, portanto, é um trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos, em que a articulação desses conjuntos é tomada para a promoção de *letramentos múltiplos* (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Finalmente, a BNCC apresenta uma aderência mais evidente dos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos, defendendo que o estudante seja capaz de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital [...] para expandir formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas [...]” (BNCC, 2017, p. 482). Ao reconhecer a multiplicidade das formas semióticas dos textos contemporâneos e a diversidade cultural manifestada pelo intermédio tecnológico, a BNCC inclui “a cultura digital, as culturas juvenis, os *novos letramentos* e os *multiletramentos*, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais” (BNCC, 2017, p. 490 [grifos nossos]).

Entre os marcos legais que antecederam a homologação da BNCC, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 (Brasil, 1996), cujo Artigo 26 já previa uma base nacional comum para a Educação Básica; A Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs); A Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, que institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM); A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos; A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

No bloco do DCRB-EM, selecionam-se inicialmente as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esse documento foi disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através da SUPED, Diretoria de Currículos e Inovações Pedagógicas. Elaborado em duas etapas, as OCEM foram construídas a partir de um conjunto de consultores(as) das diversas áreas de conhecimento e com um número significativo de professores(as) que atuam no Ensino Médio e sua validação ocorreu por meio de consulta pública realizada por meio do portal da SEC-BA e uma discussão com os(as) professores(as) que atuam nas escolas de Ensino Médio durante os encontros realizados com os(as) formadores(as) do Programa do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BAHIA, 2015).

Na apresentação da seção de Linguagens, as OCEM (2015, p. 11) reconhecem a concepção fundante dos Documentos oficiais nacionais e reafirmam que a linguagem, como capacidade humana de articular significados coletivos, deve mobilizar “os códigos verbais e não verbais: os icônicos, os corporais, os sonoros, dentre outros”, tal como os PCN já postulavam. Organizada em quatro eixos integradores, a área de Linguagens das OCEM, em seu Eixo I - Letramento e Formação Cidadã, considera “letrada a pessoa que interage no mundo por meio de textos de diversos gêneros textuais” (BAHIA, 2015, p. 14), dando a entender, de início, que o documento vincula-se a uma concepção autônoma do letramento, baseada na supremacia da escrita, conforme a discussão do capítulo 2. No entanto, mais adiante, no mesmo eixo, o documento afirma que a desenvoltura da pessoa letrada ocorre por meio de real formação cidadã e que é preciso que “a escola esteja atenta às relações de poder existentes nas interações, nos diversos meios comunicativos disponíveis”, o que poderia aproximá-lo do modelo autônomo de letramento, também discutido no referido capítulo 2. Não há menção ao termo “multiletramentos”.

Na sequência dos materiais do bloco do DCRB-EM, os marcos legais que antecederam a homologação do Documento Curricular Referencial da Bahia, em dezembro de 2022. Entre esses, destacam-se: a Lei 13559/2016, que aprovou o Plano Estadual de Educação da Bahia; a Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia nº 137, de 17 de dezembro de 2019, que fixou normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de

ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia, além dos outros normativos de abrangência nacional (mencionados no bloco da BNCC) que referendaram a elaboração do documento estadual.

O plano de governo da Bahia de 2018 também auxilia na análise do *corpus*, pois o processo de elaboração desse documento de referência se dá a partir das disputas ideológicas no tempo-espaço. Nesse aspecto, deve-se esclarecer que no bloco da BNCC há menção aos programas dos governos, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro, pois o foco da análise deve considerar as diferentes valorações construídas, no contexto nacional, e seus possíveis embate com as valorações construídas no contexto estadual e seu reflexo no acabamento do Documento de Referência da Bahia.

Finalmente, a versão homologada do DCRB-EM, cujo processo de finalização foi antecedido de uma longa consulta pública feita a gestores, coordenadores e professores da Rede Estadual de Ensino, também subsidiará a análise, uma vez que demonstrará a manutenção, refutação, ampliação, correção de escolhas teóricas e metodológicas que deram o acabamento e a forma à versão oficial do documento de referência em relação à BNCC. A seguir, são apresentados os procedimentos de análise.

4.3 Procedimentos de análise

Ao propor uma análise das relações dialógicas entre o componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e do DCRB-EM e a pedagogia dos multiletramentos na interface com os estudos bakhtinianos, a pesquisa apropria-se de categorias desenvolvidas no âmbito do Círculo de Bakhtin, pois reconhece sua produtividade em relação aos objetivos que se pretende alcançar. Por essa razão, com base em Hissa e Souza (2021), são mobilizadas as categorias de tempo-espaço, que auxiliarão na análise das forças históricas, políticas e sociais em disputa; as categorias de autoria e axiologia, que revelarão as vozes autorais, os valores axiológicos em disputa no acabamento dos enunciados; e, as categorias de forma composicional, conteúdo temático e estilo, que identificarão, na materialidade linguístico-discursiva dos enunciados analisados, as influências da pedagogia dos multiletramentos.

Considerando os objetivos traçados, os procedimentos de análise seguem o seguinte percurso exploratório:

- a. descrição e análise do contexto histórico de elaboração da BNCC e, sobretudo, do DCRB-EM, considerando as implicações do tempo-espaço;
- b. mapeamento e análise das vozes autorais responsáveis pela elaboração do DCRB-EM, tendo em vista a relação dos seus posicionamentos valorativos;
- c. discussão e análise dos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos no componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM em relação à BNCC, considerando as influências do documento normativo da educação brasileiro na materialidade linguístico-discursiva do documento não normativo da Bahia.

Com base nesse percurso exploratório, a pesquisa pretende comprovar as relações dialógicas do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino do Médio e do DCRB-EM com a pedagogia dos multiletramentos, além de refletir sobre as influências do documento normativo nacional sobre o documento não normativo estadual. Para isso, a pesquisa fundamenta suas bases analíticas no trabalho de Hissa e Souza (2021), cujos resultados demonstraram a relação entre o texto do componente Língua Portuguesa da BNCC e o da pedagogia dos multiletramentos. Na tentativa de ampliar esse debate para o cenário de elaboração dos currículos estaduais, gestados a partir da materialidade linguístico-discursiva da BNCC, esta pesquisa insere o Documento Referencial da Bahia, buscando mapear as influências exercidas.

Por assumir esse direcionamento, as categorias de tempo-espaço serão também analisadas a partir do programa de governo da Bahia de 2018, além das seções “Textos introdutórios”, da versão final do DCRB-EM e suas seções “Apresentação”, “Introdução” e “Contextos indicativos”. A escolha desses documentos se dá por sua estreita relação com as implicações e disputas arranjadas no contexto histórico de elaboração do documento de referência da Bahia. Para ampliar a reflexão, serão considerados também os processos históricos do tempo-espaço de elaboração da BNCC, tendo em vista sua precedência aos

acontecimentos históricos, políticos e ideológicos que viabilizaram o documento baiano.

No âmbito das categorias de autoria e axiologia, considera-se a versão final do documento disponibilizada após consulta pública. Espera-se com isso revelar os posicionamentos axiológicos e as valorações defendidas a partir das escolhas conceituais, teóricas e metodológicas subjacentes. Novamente, a BNCC será evocada e os processos de autoria e axiologia serão discutidos numa relação dialógica com o documento da Bahia e suas valorações sobre os letramentos.

Contribuem para a realização das análises aqui propostas trabalhos e pesquisas desenvolvidos no âmbito da teoria bakhtiniana e da pedagogia dos multiletramentos, como o já referido trabalho de Hissa e Souza (2021), além do referencial teórico do Círculo de Bakhtin, da Análise Dialógica do Discurso e do Grupo de Nova Londres.

O capítulo a seguir apresenta as análises do *corpus*.

5 DCRB EM UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: MULTILETRAMENTOS NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

5.1 O Documento Curricular Referencial da Bahia no contexto da BNCC: percursos históricos

Na estrutura educacional brasileira, o ensino médio, juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental, compõe a educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento do educando por meio de formação comum indispensável para o exercício da cidadania e pelo fornecimento de meios que garantam a progressão no trabalho e em estudos posteriores. Especificamente, as finalidades do ensino médio incluem: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A discussão sobre tais finalidades na formação do jovem brasileiro intensificou-se a partir das inúmeras reformas que foram realizadas em âmbito nacional com a finalidade de superar as mazelas da última etapa da educação básica. Um passo decisivo nessa direção foi dado, inicialmente, no contexto da redemocratização, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil cujo Artigo 210 estabelece a Base Nacional Comum Curricular. Segundo o referido artigo, serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Antes disso, porém, a educação nacional funcionou sob a égide da Lei 5.692/1971, que ficou conhecida como a LDB da Ditadura Militar. Tal lei, fruto do regime autoritário que tomou o poder no Brasil em 1964, foi implantada por imposição política sem a devida consulta pública e sua principal característica foi tornar a educação profissional universal e compulsória. A esse respeito, Carlos

(2018) chama a atenção para o fato de o Estado Brasileiro ter feito alianças com o capital estrangeiro, e as mudanças empreendidas no cenário educacional servirem aos interesses e demandas do mercado. Com o esgotamento do modelo produtivo taylorista/fordista, houve a necessidade de se estabelecer um novo compromisso entre o capital e o trabalho cuja mediação passou a ser feita pelo Estado. Segundo Carlos (2018), o novo acordo buscou assegurar ganhos sociais e seguridade para os trabalhadores de países de primeiro mundo com a condição de que as ideias do socialismo fossem superadas. Ao mesmo tempo, acentuou-se a exploração dos trabalhadores do terceiro mundo a quem o compromisso social democrata estava negado.

No contexto brasileiro, essa configuração resultou em modificações na sociedade provocadas pela atuação crescente da força produtiva. Carlos (2018) destaca que esse período dominado pela Ditadura Militar foi marcado, por um lado, pelo crescimento numérico da burguesia e, por outro, pelo aumento da classe proletária. Esse cenário acentuou, conforme observa Germano (2011) a identidade excludente e concentrada assumida pelo capitalismo gerido pelos militares. Segundo o autor, isso pode ser observado, principalmente, durante as décadas de 1960 e 1980, em que houve aumento da concentração de renda. Nesse período do “milagre econômico”, Carlos (2018) destaca que 10% dos mais ricos possuíam uma renda média 60,2 vezes maior que os 60% mais carentes. Além disso, esse mesmo período também ficou marcado pelo crescimento da dívida externa brasileira que se deu em função da elevação do preço do petróleo (CARLOS, 2018). Dentro desse contexto de contradições socioeconômicas e repressão política, o Brasil empreendeu reformulações importantes no ensino superior e no ensino básico.

Com a intenção de atrair a atenção do jovem para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho, a grande mudança promovida pela Lei 5692/1971 foi tornar o ensino profissionalizante universal e compulsório. De acordo com Carlos (2018), essa medida, entre outras consequências, piorou o preparo dos estudantes para o ingresso no ensino superior, uma vez que o objetivo da formação escolar voltava-se apenas para o ensino profissionalizante. Esse projeto também serviu para desviar o foco dos jovens no ensino superior ao estimular uma mentalidade interessada apenas no mercado de trabalho e no desempenho de funções técnicas. O resultado dessa medida foi o acirramento das desigualdades sociais e a manutenção dos privilégios da elite socioeconômica. Enquanto os jovens das classes trabalhadoras

eram estimulados compulsoriamente a receber somente uma formação profissional de nível técnico, os filhos da burguesia continuavam acessando a formação superior e tendo a oportunidade de continuar o seu percurso de ascensão social.

Dentro dessa lógica, a reforma promovida pela LDB da Ditadura Militar pautava-se numa lógica de atendimento às demandas do sistema econômico. Baseando-se na teoria do capital humano, esse modelo de cunho liberal tinha “por preocupação central tornar a educação e o desenvolvimento econômico compatíveis com a distribuição de renda, de maneira a excluir qualquer questionamento que pudesse ser projetado contra a forma de produção do capital” (CARLOS, 2018, p. 91). Sendo assim, acreditava-se que a formação técnica profissionalizante contribuiria para aumentar a produtividade e o alargamento da renda e o sucesso do trabalhador cujo trabalho resultaria no desenvolvimento do capital. Em outras palavras, “isso ocorre porque a educação capacita o homem, que passa a produzir mais. Dessa forma, o sujeito aumenta a sua renda e por consequência o crescimento do capital da nação” (CARLOS, 2018, p. 91). Entretanto, conforme destaca Carlos (2018), esse modelo é suscetível a críticas, uma vez que, ao projetar um único padrão de formação baseado na capacitação técnica, ignora e desconsidera características e habilidades individuais dos sujeitos, que podem desenvolver e aprimorar aptidões para outras áreas do conhecimento, não apenas para o exercício de uma profissão técnica. Ao idealizar uma formação homogênea e deslocada dos interesses e aptidões individuais dos sujeitos, esse modelo de educação serve apenas “para instrumentalizar o homem com as capacidades necessárias para desenvolver tecnicamente uma determinada função” (CARLOS, 2018, p. 92) dentro das engrenagens predatórias do movimento capitalista.

Diante dessa perspectiva, a LDB do regime militar funcionou como um mecanismo de instrumentalização, treinamento e preparo para o mercado de trabalho e para o sistema econômico (CARLOS, 2018). Segundo Carlos (2018, p. 93), os objetivos da educação vinculada ao desenvolvimento da economia nacional incluíam a “contenção dos estudantes para ingressarem no ensino superior; despolitização do ensino de 2º grau; preparação da força de trabalho para suprir as demandas econômicas nacionais, auxiliando dessa forma, o seu crescimento”. O foco na qualificação para o trabalho revela, segundo o autor, a gênese da lei: o atendimento às necessidades do mercado e não do sujeito. Além disso, a relação economia/educação baseia-se na lógica de que, mais importante do que atender às

necessidades do trabalhador, os investimentos educacionais devem contribuir para o crescimento econômico, o que sugere o apagamento do sujeito e de suas preferências individuais (CARLOS, 2018).

Além da ênfase numa formação técnica e mecânica, a Lei 5692/71 defendia o princípio segundo o qual a educação profissionalizante deveria preparar o aluno para “o exercício consciente da cidadania”. Conforme destaca Carlos (2018), a ideia de exercício da cidadania, num contexto de ditadura militar, só pode significar obediência irrestrita aos preceitos e às bases ideológicas do regime militar, regidas pela Doutrina de Segurança Nacional. Dentro desse quadro, revela-se também uma perspectiva de dominação e controle que se efetiva, sobretudo, no âmbito da formação dos sujeitos. Outro aspecto igualmente importante é o fato de a educação ser usada como instrumento de legitimação do poder autoritário, conforme nota Germano (2008). Segundo esse autor, “o instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo” (GERMANO, 2008, p. 315). A criação de uma mentalidade sensível aos “valores” da Nação efetiva-se, segundo Germano, mediante a educação cívica do povo, a consolidação do espírito nacional, o desenvolvimento econômico e a grandeza do país.

O resultado desse modelo educacional é a reprodução da lógica da eficiência instrumental e a redução dos objetivos de ensino-aprendizagem ao adestramento dos sujeitos (CARLOS, 2018). Separa-se a educação manual da educação intelectual, impondo a primeira aos filhos dos pobres e a segunda aos filhos da elite econômica. Outros problemas podem ser identificados na estrutura do ensino médio implantado no contexto militar, entre os quais, destaca-se a escassez de professores para atuar nas diversas áreas do conhecimento. A esse respeito, Carlos (2018) afirma que, além da falta de profissionais aptos a ministrar os cursos profissionalizantes, os estados não dispunham de estrutura adequada para oferecer os cursos. Atualmente, o Novo Ensino Médio, aprovado via Medida Provisória pelo Governo de Michel Temer e posto em vigor pelo governo de Jair Bolsonaro, acumula semelhanças com o Ensino Médio da Ditadura Militar: o caráter compulsório, a precarização do trabalho docente, a infinidade de disciplinas/cursos, que, em grande parte, não atende aos interesses dos jovens. Tais aspectos serão discutidos mais adiante.

O fato é que, no contexto da Ditadura Militar, a ênfase na relação educação/economia alimentou diversas campanhas de enaltecimento do ensino profissionalizante, tal como destaca Carlos (2018). O objetivo dessas campanhas era, ao pôr em questão a relevância do ensino superior, dar ainda mais prestígio à formação técnica e, conseqüentemente, à inserção imediata no mercado de trabalho. Além disso, essa política educacional garantiu, nas palavras de Carlos (2018), a manutenção da desigualdade social ao constituir relação direta com a produção capitalista (a ideia da educação como negócio) e ao estabelecer o dualismo educacional entre a classe trabalhadora e a classe dominante, tendo em vista que a compulsoriedade limitou-se à esfera pública e deixou a iniciativa privada livre para seguir com seus currículos propedêuticos e formação voltada para o ingresso no ensino superior e preparação da burguesia para o exercício de funções intelectuais do mundo capitalista (CARLOS, 2018). Conforme analisa Germano (2011, p. 190), “a reforma educacional do Regime foi particularmente perversa com o ensino de 2º grau público. Destruiu o seu caráter propedêutico ao ensino superior, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas. Ao mesmo tempo, a profissionalização foi um fracasso”.

Diante do cenário que impunha ao estudante da escola pública a única possibilidade de receber a formação técnica e em precárias condições, o modelo educacional da Ditadura Militar começou a sofrer críticas e a enfrentar resistência. Com um currículo inteiramente voltado para a formação técnica, esse modelo não garantia ao pobre a oportunidade de ingresso ao ensino superior. Os que assim desejavam tinham que migrar para o ensino privado e a barreira socioeconômica os impedia de fazer tal escolha. Decorrente dessas circunstâncias, cresceu a insatisfação dos alunos que passaram a não aceitar passivamente a reforma profissionalizante, pois, conforme aponta Carlos (2018, p. 100), diminuía-se a carga horária das disciplinas gerais de interesse de todos para entrada no ensino superior em detrimento do aumento da carga horária de componentes voltados para a formação técnica. Mais uma vez, guardadas as proporções de cada tempo histórico, nota-se uma semelhança com o Novo Ensino Médio em vigor. Alvo de inúmeras queixas de estudantes, professores e especialistas em Educação, o NEM também estabelece diminuição de carga horária das disciplinas gerais da formação e ampliam o espaço de estudos voltados aos itinerários formativos, muitas vezes

desconexos dos reais interesses dos jovens. Esse aspecto será discutido posteriormente.

No âmbito da reforma proposta pelos militares, houve uma tentativa de conter a oposição da opinião pública. Para isso, foram tomadas medidas que garantiam a implantação da reforma. Entre essas medidas, Carlos (2018) cita dispositivos legais assinados ainda na década de 1970 cujas disposições tratavam da filosofia educacional da época e da exaltação ao trabalho manual. Mais tarde, expõe-se o reconhecimento de que transformar todas as escolas em espaços de formação técnica era inviável e que a formação profissional poderia se desenvolver em parceria entre os sistemas de ensino, empresas e entidades já envolvidas na formação técnica. Outra mudança diz respeito ao entendimento acerca do ensino profissionalizante, que passou a ser definido não apenas sob a ótica do conhecimento técnico, mas também na articulação com atividades científicas e aplicação de tecnologia dos conhecimentos abstratos (CARLOS, 2018).

Finalmente, a partir da década de 1980, a edição de novos pareceres põe em relevo a necessidade de alterar definitivamente a Lei 5692/71, tendo em vista a sua perspectiva compulsória e universal do ensino técnico. Considerando que os dispositivos legais da década anterior já indicavam a necessidade de reformulação da formação escolar no 2º grau (Ensino Médio), as mudanças operadas a partir dos anos 80 recaem sobretudo sobre a articulação da capacitação profissional e da formação geral. A consequência imediata foi a flexibilização do aspecto formativo, que desobrigava a habilitação para o trabalho ao fim do 2º grau em detrimento de uma formação integral que, apesar de abranger a preparação para o trabalho, não se limitava a ela. Todo esse conjunto de mudanças foi regulamentado não só pelos pareceres editados, mas também pela Lei 7044/82 que, conforme explica Zibas (2005) garantiu a retomada do ensino propedêutico não só aos filhos da elite, mas também aos filhos das classes populares.

Já no contexto da redemocratização, o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fundamenta-se nos princípios legais da Constituição de 1988 cujo Artigo 210 prevê a Base Nacional Comum Curricular. Aprovada em 1996, a LDB regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Em seu Artigo 26 prevê que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar,

por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Quase duas décadas depois, a Lei nº 13005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação, que, em sua apresentação, define-se como um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras.

Organizado em 20 metas, o PNE busca articular os esforços dos entes federativos e da sociedade civil com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, de modo que barreiras para o acesso e a permanência sejam dissolvidas, e as desigualdades sejam reduzidas a ponto de se promover efetivamente os direitos humanos e a garantia de formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015). Encaminhamentos na direção da promoção de uma formação igualitária para todos estão presentes em quatro das vinte metas do PNE.

No âmbito do Ensino Médio, a Meta 3 pretende universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Para isso, defende, entre outras estratégias, pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio. A Meta 7, por sua vez, aponta para a necessidade de se fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo, para isso, por estratégia estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Todo esse mapeamento do percurso histórico de algumas reformas educacionais realizadas no Brasil revela que somente após quase três décadas, desde a Constituição de 1988, o país conseguiu cumprir com o dispositivo constitucional que estabelecia uma Base Nacional Comum Curricular. Deve-se reconhecer, porém, que nesse intervalo, importantes discussões resultaram em documentos legais que serviram de parâmetro para elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Entre esses documentos, destacam-se os Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além das Orientações Curriculares Estaduais, elaboradas a partir dos fundamentos dos documentos oficiais divulgados na esfera federal.

A partir dessa nova configuração, a discussão sobre a elaboração de uma base nacional para orientação dos currículos escolares ampliou-se nacionalmente. Ainda em 2014, foi realizada 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE). Decorrente dessa atividade, produziu-se um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, considerado um marco importante no processo de elaboração da BNC. Mais tarde, também em 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada e as escolas de todo o país são mobilizadas para a discussão do documento preliminar da BNC. Após essa intensa fase de apreciação, a 2ª versão do documento é disponibilizada em maio de 2016. Nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram os Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. Após um processo colaborativo, o MEC entrega a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em abril de 2017. Um ano depois, a BNCC do Ensino Médio é entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação.

Esse processo de elaboração da BNCC é marcado por intensas pressões políticas, sociais e ideológicas. Nesse cenário de instabilidades, Ortega e Militão (2022) destacam que três grupos disputavam o controle do processo de formulação da base: os reformadores liberais, grupo formado por empresas educacionais e institutos privados, os reacionários, grupo que defendia o projeto escola sem partido, e os defensores da escola pública estatal, composto por associações e entidades acadêmicas que atuaram nos movimentos sociais em prol da Constituição de 1988 e da LDB/96.

Entre a 1ª versão apresentada em 2015 e a última, homologada em 2018, o país mergulhou numa crise política que desembocou no *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (PT), que se viu enfraquecida politicamente e sem apoio no Congresso Nacional para reverter a cassação do seu mandato. Sob a alegação de

supostas pedaladas fiscais¹, mais tarde desmentidas por Tribunal Regional Federal da 2ª Região, que extinguiu por unanimidade uma ação popular movida contra a ex-presidente em 2016 pedindo que ela reembolsasse os cofres públicos pelos prejuízos causados por pedaladas fiscais, Dilma Rousseff deixou a Presidência do país e em seu lugar assumiu o então vice-presidente, Michel Temer (PMDB). A partir da orquestração do golpe jurídico-midiático-parlamentar, travestido de *impeachment*, abriram-se as portas para a intensificação de contrarreformas² neoliberais que aprofundaram o processo de mercantilização da educação, conforme explicam Ortega e Militão (2022).

Com um programa de governo apresentado antes mesmo do *impeachment* ser votado, o governo de Michel Temer organizou suas ações tendo em vista o documento *Uma Ponte para o Futuro*, lançado pelo PMDB, partido de Temer, em outubro de 2015, com a promessa de “superar a crise econômica” sofrida pelo país. Em suas páginas iniciais, o documento estabelece que

Este programa destina-se a preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos. Em busca deste horizonte nós nos propomos a buscar a união dos brasileiros de boa vontade. O país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos sem os quais nossas crises se tornarão cada vez maiores. Todas as iniciativas aqui expostas constituem uma necessidade, e quase um consenso, no país. A inércia e a imobilidade política têm impedido que elas se concretizem. A presente crise fiscal e, principalmente econômica, com retração do PIB, alta inflação, juros muito elevados, desemprego crescente, paralisação dos investimentos produtivos e a completa ausência de horizontes estão obrigando a sociedade a encarar de frente o seu destino. Nesta hora da verdade, em que o que está em jogo é nada menos que o futuro da nação, impõe-se a formação de uma maioria política, mesmo que transitória ou circunstancial, capaz, de num prazo curto, produzir todas estas decisões na sociedade e no Congresso Nacional. Não temos outro caminho a não ser procurar o entendimento e a cooperação. A nação já mostrou que é capaz de enfrentar e vencer grandes desafios. Vamos submetê-la a um novo e decisivo teste. O sistema político brasileiro deve isso à nossa imensa população. (PMDB, 2015, p. 2).

Com base no trecho acima, percebe-se uma flagrante preocupação com a preservação da “economia brasileira” e uma ênfase na ideia de que as mazelas

² Segundo Ortega e Militão, o termo reforma tem uma relação histórica com o movimento operário socialista e suas estratégias revolucionárias contra a ordem social vigente e em busca de justiça social. Portanto, reforma remete às conquistas populares de um movimento revolucionário. Nesse sentido, consideramos mais adequado falarmos em contrarreformas ao nos referirmos ao cenário desenhado pelo neoliberalismo de desmonte de conquistas e direitos sociais (BEHRING, BOSCHETTI, 2008 *apud*. ORTEGA; MILITÃO, 2022).

sociais do país só poderiam ser efetivamente enfrentadas se os agentes da tomada de decisão se unissem em prol das iniciativas expostas pelo programa. Assumindo, portanto, um papel de “salvador da pátria”, o referido programa de governo só poderia ter como opositores aqueles que não almejam a pacificação, a criação de oportunidade para todos, o futuro da nação. Na lógica do governo que assumia o poder, a profunda crise política, social, econômica só poderia ser superada se, aplacados os ressentimentos anteriores, houvesse consenso e boa vontade de todos para tomar as decisões necessárias a fim de conter a alta inflação, a elevação dos juros, o desemprego crescente, a paralisação dos investimentos produtivos. Em outras palavras, sugere-se que não resta ao país outra saída a não ser atravessar a “ponte para o futuro” erguida pelo governo Temer.

De acordo com Bogéa (2018, p. 26), existe no governo Temer uma verdadeira obsessão com a ‘economia’, que revela, nas palavras do autor, “um sintoma que emerge com a consolidação do capitalismo industrial e sua posterior transformação em capitalismo financeiro. O sistema discursivo que mais frequentemente se dá como suporte e aporte dessa configuração econômica é o liberalismo”. Nessa configuração econômica, a manifestação do elitismo caracteriza-se, conforme explica Bogéa (2018, p. 28), pela retórica de diminuir o Estado e deixar correr livremente o mercado, mascarando “o fato de que interesses econômicos privados de uma elite agrária, industrial, empresarial, ou financeira segue ‘aparelhando’ o Estado e colocando a vida política do país a seu serviço – com os mais recentes ‘escândalos’ de corrupção isso está mais claro que nunca”. Além disso, o autor ressalta outro aspecto igualmente importante que interrompe a trilha progressista construída até o governo Dilma: o conservadorismo moral e o tradicionalismo identitário cujo ideal de humanidade tem por representante o homem branco, heterossexual, cristão, de posses. Uma estrutura historicamente herdada de uma sociedade construída sob a lógica colonialista, senhorial, escravista, coronelista, oligárquica, clientelista e plutocrática (BOGÉA, 2018).

Dada a superação dos anos dourados do capitalismo, cujo declínio tem como marco a crise do sistema de bem-estar social (*Welfare State*) do século XX, o projeto neoliberal emerge, portanto, como uma resposta para a nova “des-ordem” econômica mundial desenhada, conforme explicam Ortega e Militão (2022). De acordo com as autoras, diante da crise estrutural do capitalismo e das transformações no mundo do trabalho, “o ideário neoliberal encontrou terreno

propício para sua disseminação pelo mundo”. A nova lógica difunde-se pelas fábricas estabelecendo modelos de trabalho orientados pela flexibilidade e proatividade dos trabalhadores; nas escolas, por meio de reformas neoliberais que mercantilizam a educação; na indústria cultural, por meio do estabelecimento de uma nova mentalidade ideológica (ORTEGA; MILITÃO, 2022).

No âmbito da educação, a dimensão conservadora consolida-se com a publicação, no dia 23 de setembro de 2016, da Medida Provisória nº 746, que promoveu mudanças na LDB e no ensino médio. Em seu anúncio, o Presidente Michel Temer e o Ministro da Educação Mendonça Filho defenderam que a medida considera prioritária a aprendizagem do aluno e a manutenção dos jovens na escola. Entretanto, a origem autoritária dessa medida, aprovada às pressas sem o devido debate público, despertou a insatisfação de jovens e professores pelo país e provocou ocupação de escolas públicas por parte dos alunos matriculados que questionavam a forma e o conteúdo da política educacional que se estabelecia no país (FERRETI, 2018). No pacote de projetos de cunho neoliberal, a MP 746 enfraqueceu a participação de setores da sociedade e intensificou a influência da agenda internacional que, combinada aos interesses de grupos privados, viam a educação como uma valiosa mercadoria (ORTEGA; MILITÃO, 2022). O Ministério da Educação chefiado, num primeiro momento por Mendonça Filho (12/05/2016 – 06/04/2018), e, posteriormente, por Rosieli Soares da Silva (06/04/2018 – 31/12/2018), abandonou a tradição das gestões anteriores de estabelecer o diálogo e a participação coletiva dos diversos setores da sociedade civil.

Na perspectiva neoliberal, a adoção de políticas educacionais está pautada num ideal exclusivamente meritocrático, conforme lembram Ortega e Militão (2022). Nessa lógica, as autoras explicam que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) impõe sua influência, determinando que os Estados elaborem currículos alinhados ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em que os parâmetros para aferir a qualidade da educação são estabelecidos a partir de ranqueamento de países e da comparação do desempenho considerado satisfatório nas avaliações em larga escala sob uma perspectiva globalizante e mensurável da educação (ORTEGA; MILITÃO, 2022). No cenário nacional, esse ideário é amplamente defendido e estimulado pelos reformadores empresariais da educação, representados, conforme sublinham Ortega e Militão (2022, p. 6), por “grandes empresários, fundações, políticos, institutos e

organizações sociais, indústria educacional e a mídia, sujeitos que difundem e legitimam sua visão de mundo, valores, concepção de sociedade e de educação”. No grupo dos reformadores empresariais, as autoras citam a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita.

Soma-se a essa forma empresarial e mercadológica, todo um conjunto de decisões políticas que promoveram a diminuição do Estado em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional e combate às desigualdades históricas que vitimam os mais pobres. No contexto educacional, essas decisões refletiram-se na reforma do ensino médio, na redução de investimento nas universidades públicas, na redução do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI) (ORTEGA; MILITÃO, 2022). No campo econômico e fiscal, a proposta de Ementa Constitucional 241 (Projeto de Lei 55/2016), a PEC 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal e impôs restrições às despesas primárias do país por vinte anos (FERRETI, 2018) e a Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), que, pautada na suposta regularização das contas públicas, estímulo da economia e criação de empregos, precarizou ainda mais as relações de trabalho, intensificaram a orientação neoliberal da política brasileira.

Decorrente desse cenário, a MP 476 converteu-se na Lei nº 13.415/2017 e alterou a LDB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Nos termos da referida lei, a reforma do Ensino Médio busca a flexibilização dos currículos e atendimento aos interesses dos alunos que se encontram nessa etapa da formação escolar, argumentando que a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e seu caráter pouco atrativo são os principais aspectos que explicam os altos índices de abandono e reprovação. Entretanto, conforme aponta Ferreti (2018), outros fatores tais como infraestrutura inadequada das escolas e questões relacionadas à vida pessoal dos jovens, como violência familiar, gravidez na adolescência, problemas financeiros, necessidades próprias à sua idade e convivência social, violência na escola são tão relevantes para explicar o abandono e a reprovação quanto a organização curricular. O fato, porém, é que a lei concentra-se apenas no currículo e, conforme analisa Ferreti (2018), insiste na

“perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular”. Segundo o autor, essa visão, além de ignorar as experiências de governos anteriores que adotaram a mesma abordagem e não conseguiram resultados satisfatórios, reduz a própria ideia de currículo a um programa de matriz curricular cujas ações e atividades desenvolvidas pelas escolas em nada dialogam com a vida de seus alunos.

O documento que se apresenta como essa proposta de flexibilização dos currículos segundo os interesses do jovem do Ensino Médio é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora, conforme lembra Ferreti (2022), esse mesmo documento não seja entendido como currículo por aqueles que se encarregaram da sua elaboração. A flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral são os aspectos principais da BNCC, segundo Ferreti (2022). O currículo é concebido em função da separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no regime integral, e outra parte diversificada organizada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional). Partindo dessa estrutura, o currículo propunha-se, nas palavras de Ferreti (2022, p. 27), “a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno [...]”.

Diante da adequação por parte dos estados à nova realidade imposta pela reforma e considerando que a homologação da BNCC do Ensino Médio só ocorreu em 2018, o novo ensino médio só pôde ser plenamente implementado a partir de 2019. Esse período marca o fim do governo Temer e ascensão de um governo que, rapidamente, revelou a orquestração de um projeto ainda mais nefasto para a educação pública brasileira. Começava o governo ultrarreacionário de Jair Bolsonaro. A primeira iniciativa do governo foi nomear para o Ministério da Educação o colombiano naturalizado brasileiro Ricardo Vélez Rodríguez, cuja gestão relâmpago de três meses ficou marcada por crises, controvérsias recuos e execução de metas pouco confiáveis. O surgimento de uma disputa interna no MEC revelou conflitos envolvendo dois grupos: os pragmáticos e os ideológicos. O primeiro grupo, representado por militares, coronel e generais envolvidos na campanha de Bolsonaro, tinha por propostas a defesa da educação a distância, a criação de

colégios militares em capitais e a modernização da gestão na pasta. Já o segundo grupo, representado por “olavistas”, seguidores do pseudofilósofo Olavo de Carvalho, pretendia expulsar do MEC tudo aquilo que consideravam resquício de “marxismo cultural” ou “pensamentos esquerdistas. Para isso, propunham projetos como Escola Sem Partido, revisão de questões do Enem e combate ao ensino que aborde questões de gênero na escola.

Após a conturbada Gestão Vélaz, a chefia foi MEC passou para as mãos de Abraham Weintraub, que, além de amplificar a guerra ideológica contra o “marxismo cultural”, intensificou o contingenciamento de verbas, congelando R\$ 1,7 bilhões de gastos das universidades públicas e promovendo frequentes cortes em bolsas de pós-graduação. Além disso, a Gestão Weintraub também ficou marcada pelo projeto “Future-se”, o qual tinha a pretensão de mudar o financiamento das universidades por meio do apoio da iniciativa privada. Esse conjunto de ações promoveu uma verdadeira deterioração do MEC e sua face mais obscura foi revelada no auge da pandemia de COVID-19, no contexto do ensino remoto. Sem apresentar um programa de diretrizes voltado para mitigação dos danos provocados pelo fechamento das escolas durante a pandemia, o Ministério da Educação acompanhou inerte o drama de estudantes brasileiros que não puderam acompanhar as aulas online por falta de equipamento tecnológico ou mesmo conexão à internet. Nesse contexto da educação básica, a Gestão Weintraub também foi responsável ignorar aspectos do Plano Nacional de Educação ao prever cortes para a educação básica em 2020, ano de maior devastação da pandemia. Após acumular uma série de erros, polêmicas e ofensas a ministros do Supremo Tribunal Federal (STF), Abraham Weintraub deixa o MEC e, em seu lugar, assume o pastor Milton Ribeiro que, além de defender que “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade” teve por principal marca a violação do caráter laico do Estado brasileiro.

Diante desse cenário, nota-se a consolidação do ideário neoliberalista iniciado no governo Temer, mas agora com um agravante. Além do aspecto econômico liderado por Paulo Guedes, que se revela na política de ataques à autonomia universitária e ameaças ao financiamento de pesquisas realizadas majoritariamente por universidades públicas, emerge ainda mais forte uma mentalidade conservadora que, identificada com o lema “Deus, pátria, família”, o mesmo do movimento fascista brasileiro comandado por Plínio Salgado (Ação Integralista Brasileira), estabelece

duas alas no âmbito das reformas educacionais em curso: a ala dos reformadores educacionais ligada aos interesses econômicos e ala ideológica e fundamentalista, dedicada às pautas conservadoras e autoritárias.

No contexto baiano, a condução desse debate é feita por um governo petista cujo Programa de Governo Participativo (PGP) sustenta-se, entre outros, no eixo “Desenvolvimento com Igualdade, Equidade e Justiça Social”. Partindo desse eixo, o governo baiano critica a estratégia de desenvolvimento consolidada por governantes brasileiros que, ao priorizarem o desenvolvimento econômico, tratavam o social como acessório anexo. Em seu PGP, o Governo da Bahia defende que priorizar o desenvolvimento societário “é, antes, uma única e assertiva tarefa de ver e enxergar as pessoas e suas populações, as terras e suas ocupações, os territórios e suas dinâmicas, os conflitos e seus consensos”. Em outras palavras, afirma-se que “qualquer desenvolvimento econômico inexistente se não for para e com o desenvolvimento da sociedade, ampliando seus direitos e assegurando novas conquistas” (BAHIA, 2018, p. 14). Nessa perspectiva, a pauta da educação é tratada como ferramenta indispensável para o desenvolvimento social defendido pelo governo em seu programa. O PGP estabelece que:

A Educação é o principal meio de acesso à cultura, às ciências, às artes, à reflexão filosófica e à tecnologia. A garantia de educação de qualidade e democrática para todos, é basilar para o exercício da liberdade, para o fortalecimento da democracia. Assim, é importante a garantia do acesso como uma das condições fundamentais para mudança das relações sociais, para a superação da discriminação etnicorracial e de gênero, para o desenvolvimento econômico sustentável, para a distribuição de renda e a proteção dos recursos naturais, visando assegurar o direito à existência das gerações futuras sem comprometer suas necessidades fundamentais, prospectando novos padrões de sociabilidade (BAHIA, 2018, p. 14).

Com base nisso, é evidente que a visão defendida pelo governo da Bahia em relação à educação diverge da concepção neoliberal assumida pelo governo Temer e acentuada no governo Bolsonaro. Essa pluralidade político-ideológica aponta um tempo-espço em que diferentes posições socioavaliativas são postas em confronto e em múltiplas inter-relações responsivas que resultam no acabamento dos enunciados produzidos dialogicamente com o tempo-espço de onde emergem. Considerando isso, a elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia, feita a partir dos parâmetros normativos estabelecidos pela BNCC, é permeada, no âmbito da esfera político-educacional, por posicionamentos que refletem, de um lado, o ideário neoliberal cujo enfoque é o desenvolvimento econômico, e de outro

lado, uma perspectiva de educação como meio de fortalecimento da democracia e das mudanças sociais no que diz respeito às questões étnicorraciais, de gênero, de distribuição de renda e proteção dos recursos naturais.

Na Bahia, o debate sobre as reformas curriculares estabelecidas pela BNCC tem como um dos seus marcos legais o Parecer CEE Nº 327/2019. O Conselho Estadual de Educação (CEE – BA), por meio da Câmara de Educação Básica, de Educação Profissional e de Educação Superior, sistematizou a discussão sobre diretrizes para implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de Ensino. Em seu relatório, o CEE-BA destaca a designação da Comissão para elaboração da Minuta de Resolução, contendo as normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A formalização da referida comissão é oficializada por meio da Portaria CEE Nº 45/2019, que dispõe sobre o ato concernente à preparação das normas complementares a respeito dos procedimentos da implementação da BNCC. Entre outros dispositivos legais relacionados à implantação da BNCC nos currículos escolares da Bahia, o relatório do CEE-BA destaca as seguintes ações realizadas no decorrer de 2018 e 2019:

- a. Entre janeiro e setembro de 2018, a Presidente do CEE-BA esteve presente em quatro reuniões do Comitê Estadual da Implementação da BNCC, com sede na própria SEC.
- b. No transcurso dos meses de agosto a novembro do ano de 2018, o CEE-BA promoveu discussões no Conselho Pleno com a presença do Subsecretário da Educação, do Fórum Estadual de Educação (FEEBA), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e com a equipe da Superintendência de Políticas para a Educação Básica da SEC (SUPED), proporcionando debates sobre o percurso da BNCC em nível nacional e local – incluindo os consensos e os dissensos, bem como a proposição da SEC para a implantação da BNCC no nível estadual.
- c. No período compreendido entre semanas dos meses de setembro e outubro de 2018, o CEE-BA esteve presente em reuniões temáticas na UFBA a respeito da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, em que se sublinharam as considerações relacionadas aos aspectos das

desigualdades educacionais e os desafios da BNCC para colocar-se à frente do panorama da busca de alternativas que agilizem a redução das desigualdades e enfrentamento dos desafios.

- d. No intervalo entre os meses de janeiro e maio de 2019, o Conselho Pleno do CEE-BA pôs em algumas das suas reuniões plenárias, o exame da temática das considerações da BNCC para os entes federados e para os sistemas de educação, particularmente no que se refere às orientações para os currículos das redes de ensino e escolas. Entrementes, os debates que aconteceram neste intervalo de tempo citado enfatizaram as circunstâncias da polêmica nacional correlatas à prática escolhida pelo MEC para colocar a BNCC no plano da reforma nacional da educação básica, de modo mais notório a reforma do ensino médio e, para além disso, também se avaliou o mérito da minuta preliminar do Currículo Referencial para a Bahia, (preparado pela Secretaria da Educação para a educação infantil e ensino fundamental). Computam-se nove pautas sobre esse assunto, nestas citadas reuniões plenárias.
- e. Entre os meses de junho e julho de 2019, o CEE organizou as tratativas que envolveram a avaliação formal do Documento Curricular Referencial para a Bahia (DCRB) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, culminando com a constituição da Comissão para elaboração da Minuta de Resolução, contendo as normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Essas ações resultaram em duas deliberações importantes: 1ª) Análise do DCRB com emissão de parecer técnico pertinente; 2ª) Elaboração da Minuta de Resolução para a implementação da BNCC no Estado da Bahia.

O conjunto de ações acima elencadas resultou no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia (PLI) e foi coordenado pela Secretaria de Educação (SEC) por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED). Partindo das disposições da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia determinou carga horária mínima anual de 1.000 horas anuais para o Ensino Médio e estabeleceu uma nova Arquitetura Curricular

contemplando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da oferta de diferentes Itinerários Formativos, com foco em áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

De acordo com o PLI, o processo de elaboração do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB), etapa do Ensino Médio, foi iniciado em 2019 juntamente com o processo de orientação e preparação das escolas-piloto para implementação do Novo Ensino Médio. Inicialmente, a ideia era implementar o Novo Ensino Médio nas escolas-piloto da rede estadual em 2020, porém a pandemia de Covid-19 interrompeu os procedimentos, que só foram retomados no ano letivo *Continuum* Curricular 2020/2021. O DCRB etapa do Ensino Médio foi finalizado em julho de 2021 e sua redação foi assumida pela Equipe de Currículo (articuladores, coordenadores e redatores) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). No período de julho a agosto de 2021, a primeira versão do DCRB foi disponibilizada para consulta pública e, após contribuições da consulta pública, a segunda versão do DCRB foi entregue ao Conselho Estadual de Educação - CEE Bahia, no dia 09 de novembro de 2021. Por fim, a homologação do documento ocorreu em 2022 e sua implementação foi iniciada em 2023.

O percurso histórico traçado até aqui deve contribuir para a reflexão acerca do cronotopo, das relações espaço-temporais e dos diferentes tons emotivo-volitivos que constituem as diferentes posições socioavaliativas. Nesse sentido, será possível pensar também nas diferentes vozes sociais que disputam a constituição do todo dos enunciados concretos que refletem (BNCC) e refratam (DCRB-EM) diferentes realidades no âmbito das relações dialógicas que estabelecem entre si.

5.1.1 O DCRB-EM no espaço-tempo: vozes sociais e posições socioavaliativas

Conforme discutido na seção 3.2.3, na perspectiva bakhtiniana, as relações de espaço e tempo são cruciais para determinar os acontecimentos que definem os rumos das personagens os quais implicam-se diretamente com o momento e o lugar onde as ações transcorrem. Forjado no interior da discussão artístico-literária, o cronotopo renova, a cada temporalidade, a concepção de homem que, articulada ao tempo e ao espaço, forma com ele uma unidade. Nesse sentido, Bakhtin (2010) explica que a existência do indivíduo no tempo e no espaço interfere nessas

relações à medida que se reconhece nessa existência que cada participação singular é carregada de um plano emotivo-volitivo que elabora a responsabilidade do ato. Segundo Bakhtin, na materialidade da arquitetura, a relação tempo e espaço é envolvida por uma efetiva correlação dos indivíduos com a sua singularidade suas valorações acerca dos elementos, dos objetos que o rodeiam no mundo. A esse respeito, o autor afirma que “do interior da minha vida participante, estes segmentos têm a ver com um centro singular de valores, o que confere também ao espaço e ao tempo reais o caráter da singularidade”. Em outras palavras, isso significa que

enquanto a minha real participação nesses, do meu lugar único, garante a sua realidade inevitável e compulsória e a sua singularidade de valor – como se concedesse sua carne e seu sangue; do interior de minha participação e em relação com ela, cada tempo e cada espaço matematicamente possível (infinitos possíveis passado e futuro) adquire uma consistência de ordem valorativa; é como se da minha unicidade se irradiassem raios que, atravessando o tempo, afirmassem o caráter humano da história, iluminando com a luz do valor cada tempo possível e a temporalidade mesma enquanto tal, sendo eu realmente participante dela (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Considerando isso, Bakhtin situa o indivíduo no todo inseparável do tempo-espaço a partir do qual emergem as valorações singulares que preenchem a existência e humanizam, no sentido de conferir caráter histórico, social, ideológico, cada elemento da história. Portanto, essa participação ativa no existir-evento também transforma o tempo-espaço numa relação de acontecimento sempre inacabado e em constante transformação. Conforme afirma Bakhtin (2011), tudo que se revela ao longo do tempo estabelece uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, em que a condução do acontecimento na leitura do tempo se dá por meio da interpretação do artista que leva em conta as intenções dos homens, das épocas, das classes sociais (BAKHTIN, 2011).

Trazido para o contexto desta pesquisa que aborda as relações dialógicas entre a BNCC, documento normativo de caráter nacional, e o DCRB-EM, documento não prescritivo de caráter estadual, o cronotopo permite analisar os sentidos que são construídos espaço-temporalmente no processo de elaboração desses documentos por sujeitos sociohistoricamente situados no tempo e no espaço. Desse modo, a análise dos embates, das atitudes responsivas dos sujeitos sociais ativos na construção desses documentos amplia a possibilidade de compreensão dos sentidos, uma vez que “quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, podemos dele inferir uma determinada visão de

homem” (AMORIM, 2006, p. 106). Tanto a produção da BNCC quanto a documento curricular baiano situa-se numa temporalidade histórica de um espaço social em que diferentes valores, crenças, pontos de vista constroem-se a partir das diferentes ideologias que orientam as escolhas de sujeitos sociais (políticos, especialistas etc.) que participam ativamente no existir-evento de elaboração de documentos que circulam na esfera político-educacional.

Conforme apontando anteriormente, o tempo-espaço de elaboração da BNCC é marcado por profundas crises políticas, sociais e econômicas cujo acontecimento de maior ruptura foi o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (PT) e ascensão de Michel Temer (PMDB) à presidência da República. Assumindo uma orientação político-ideológica distinta da antecessora, o governo Temer pôs em curso um conjunto de reformas que atingiu todas as áreas, especialmente a da economia e da educação. Todas essas reformas integram o já mencionado programa de governo “Uma ponte para o futuro” cuja característica mais marcante é a preocupação obsessiva com a economia. O caráter da política capitalista neoliberal do governo Temer e a veiculação dessa mentalidade no âmbito da BNCC já havia sido demonstrado por Hissa e Souza (2021). Contrastando os tons valorativos do governo Dilma e do governo Temer em relação ao contexto social de elaboração da BNCC e em relação ao modo como a educação é valorada por ambos os governos, as autoras sintetizam esses aspectos no seguinte quadro.

Quadro - Educação e economia nos programas de governo

Ano de publicação	Mais mudanças, mais futuro Governo Dilma	Uma ponte para o futuro Governo Temer
	2014	2015
Número de páginas	42	19
Palavras que valoram o contexto social brasileiro	Desigualdade, inflação baixa, queda do desemprego, crescimento econômico, capacidade produtiva, democratização do acesso à educação, país de um futuro com base no acesso à educação, país em desenvolvimento	Recessão, pobreza, crise fiscal, estagnação econômica, conflitos políticos, aprofundamento das divisões, disseminação do ódio, país do futuro

Número de vezes que aparece a palavra “educação”	26	3
Tom valorativo em relação “educação”	Papel central, qualidade, expansão, crescente, base para futuro promissor	-
Número de vezes que aparece a palavra “economia”	14	17

Fonte: Hissa e Souza, 2021.

Com base no quadro, as autoras destacam que a contextualização do Brasil feita pelo Governo Dilma parte do reconhecimento de que o país enfrenta quadros de desigualdade e dificuldades econômicas, ao mesmo tempo em que se aponta a direta relação entre desenvolvimento e acesso à educação. Além disso, as autoras também chamam a atenção para o slogan “Pátria Educadora” adotado pelo governo como estratégia retórica cujo fundamento é o de que o combate às desigualdades e o crescimento econômicos de um país estão diretamente atrelados à garantia da educação. Por outro, no governo Temer, as autoras afirmam não haver um reconhecimento de que a educação é prioridade no enfrentamento da profunda crise na qual o país estava mergulhado, o que se verifica pela ocorrência da palavra “educação” em seu programa de governo: enquanto no programa do governo Dilma, o termo é mencionado 26 vezes, no programa do governo Temer existem apenas três menções. Considerando isso, Hissa e Souza (2021) explicam que a valoração da educação em ambos os programas de governo revelam diferentes posicionamentos político-ideológicos que caracterizaram as tomadas de decisão de cada governo. Nas palavras das autoras:

Ao passo que o documento “Mais mudanças, mais futuro” coloca a educação como eixo central que é base para esse futuro que se almeja, o documento “Uma ponte para o futuro” não apresenta, em seu enunciado, elementos linguísticos que valorem a educação. Com isso, entendemos que essa ausência constrói um sentido de desvalorização da educação. Portanto o que podemos inferir desse tempo-espço é que as ações que se desenvolvem a partir do Governo Temer tem um olhar emergencial para as questões econômicas do contexto neoliberal, sem considerar a educação como um meio de alcançar o desenvolvimento nacional que se espera (HISSA; SOUZA, 2021, p. 93).

Dentro dessa lógica, a centralidade do aspecto econômico no governo Temer é comprovada pelas autoras pelo número de vezes que o termo “economia” é mencionado dentro de uma rede semântica que o relaciona a conjuntos lexicais

atrelados ao neoliberalismo, tais como “políticas de liberalização econômica extensas”, “privatização”, “desregulamentação”, “austeridade fiscal”, “redução de gastos” (em vez de “investimento”) etc. Segundo Hissa e Souza (2021), o reflexo desse tempo-espço caracterizado pela política capitalista neoliberal incide sobre a BNCC e sua ênfase na ideia de “competência” que o aluno precisa demonstrar para “resolver as demandas” da vida em geral. No contexto do DCRB-EM, as implicações desse tempo-espço nacional esbarram nas valorações construídas no âmbito das posições político-ideológicas assumidas pelo governo da Bahia. Considerando que o processo de implementação da BNCC na rede estadual baiana começou em 2018, com o governo Temer ainda vigente, convém estabelecer um quadro comparativo das diferentes valorações do governo federal e do governo baiano no âmbito da esfera político-educacional e econômica, conforme se verifica a seguir.

Ano de publicação	Uma ponte para o futuro Governo Temer	Programa de Governo Participativo – Rui Costa
	2015	2018
Número de páginas	19	60
Palavras que valoram o contexto social brasileiro	Recessão, pobreza, crise fiscal, estagnação econômica, conflitos políticos, aprofundamento das divisões, disseminação do ódio, país do futuro	Retrocesso na composição da força de trabalho, poder institucional deslegitimado, crise do capitalismo, modelo neoliberal, volta do projeto político da inclusão e do desenvolvimento
Número de vezes que aparece a palavra “educação”	3	99
Tom valorativo em relação “educação”	-	Oportunidade, posição especial entre as políticas sociais, emancipatória, qualidade e democrática
Número de vezes que aparece a palavra “economia”	17	29

Fonte: elaborado pelo autor com base em Hissa e Souza (2021)

O quadro revela que, posto em relação com a gestão baiana, o Governo Temer mantém-se como representante da política neoliberal, tendo em vista que, conforme já destacado por Hissa e Souza (2021), a contextualização do Brasil feita por esse governo demonstra que sua principal preocupação relaciona-se à economia e à aprovação de reformas tidas como necessárias para recuperação do país. O Governo Rui Costa, por sua vez, parte da questão econômica, mas com o intuito de se posicionar contra as intervenções do governo federal que, em vez de promover o desenvolvimento, levou o país, nas palavras do programa do governo baiano “ao retrocesso na composição da força de trabalho”. Partindo dessa posição, o governo enumera um conjunto de acontecimentos da vida política brasileira responsáveis pela desestabilização do cenário político, econômico e social.

Opondo-se claramente ao Governo Temer, o PGP de Rui Costa destaca que “a retirada do poder de uma presidenta da República eleita democraticamente” representou “um forte abalo em 2016” sofrido pelo cenário político nacional. Referenciado como “projeto golpista” e “poder institucional deslegitimado”, o Governo Temer é tido pelo PGP como elemento da “degeneração do cenário político brasileiro”, que, apesar disso, “continua forte, pois conta com a força da máquina, de poderes estabelecidos, da mídia, do poder econômico, particularmente do capital especulativo”. No âmbito da mencionada “crise do capitalismo”, o governo baiano também manifesta insatisfação em relação ao Governo Temer, uma vez que houve, segundo o PGP, o fim “do regime de partilha na exploração do petróleo”, entregue “de graça” às empresas estrangeiras”, além do processo de aceleração da privatização da “Petrobras e a da Eletrobras” e “do início da aprovação da reforma da previdência”. Somada à Operação Lava Jato, que posteriormente condenou Lula e, mais posteriormente, teve as sentenças do então juiz Sergio Moro consideradas imparciais no julgamento do então ex e agora Presidente da República, a “crise do capitalismo” resultou, segundo o PGP, “na destruição da indústria naval nacional, das empreiteiras que tinham capacidade de disputar mercados no mundo todo, inclusive nos EUA, e da Petrobrás”. Considerando essa conjuntura, o governo Rui Costa defende que a superação das mazelas sociais impostas no cenário social e político só poderia ser vislumbrada com “a volta do projeto político da inclusão e do desenvolvimento, liderado por Lula” a ser efetivado por meio de “reformas estruturais, como a tributária, a política, a da democratização dos meios de

comunicação, a urbana, a agrária, além da auditoria da dívida pública e sua renegociação”.

No que diz respeito às valorações sobre a educação, o programa do governo baiano destaca-se, primeiramente, pelo número de ocorrências do termo: 99 vezes. Se no programa do Governo Temer a ausência de valoração sobre educação é interpretada por Hissa e Souza (2021) como uma demonstração de descompromisso com as questões educacionais, no PGP de Rui Costa a ocorrência do termo se dá quase sempre associado a sintagmas nominais que expressam uma valoração positiva da educação no âmbito do desenvolvimento social. Defendendo a ideia de que “a educação ocupa posição especial entre as políticas sociais”, o programa do Governo Rui Costa afirma que a qualidade da educação está associada ao desenvolvimento econômico e ao enfrentamento às desigualdades de renda e condições de vida. Nesse sentido, o programa considera que a educação deve estar fundamentada nos eixos de “qualidade pedagógica”, “valorização dos servidores da Educação” e “infraestrutura adequada e gestão escolar democrática” a fim de garantir a “formação integral dos estudantes”. Dentro deste quadro, o Currículo Bahia é projetado tendo em vista

a contextualização no Território e nos desafios do Século 21; as questões de gênero e sexualidade; a educação socioemocional e inclusiva; as histórias e as culturas Afro-Brasileira, e Africana e Indígena; inclusão da Agroecologia como disciplina nas escolas do campo; a educação ambiental; a observância às especificidades dos estudantes do campo e da cidade, dos povos e comunidades tradicionais, povos itinerantes e os que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, bem como o trabalho como princípio educativo e a preparação para o mundo do trabalho, o prosseguimento de estudos e a cidadania (BAHIA, 2018, p. 22).

Com base nisso, a visão valorativa construída em torno da educação aproxima o Governo da Bahia a um conjunto de pautas da agenda progressista, tais como, “as questões de gênero e sexualidade”, “a educação ambiental”, as demandas específicas “dos estudantes do campo e da cidade, dos povos e comunidades tradicionais”, além do amplo espaço dado às “histórias e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena”. Além disso, a ocorrência do termo “educação” aparece sempre em sintagmas nominais, tais como, “educação pública”, “educação emancipatória”, “educação em tempo integral”, “educação permanente”, “educação socioemocional e inclusiva”, “educação ambiental”, “educação científica” etc. A centralidade dada à educação revela-se também no reconhecimento por parte do

governo baiano de que a garantia da educação de qualidade e democrática é fundamento básico para o exercício da liberdade e fortalecimento da democracia ao mesmo tempo em que associa a garantia desse princípio ao acesso “à cultura, às ciências, às artes, à reflexão filosófica e à tecnologia”. Entretanto, conforme será possível observar mais adiante, os dados apresentados revelam que a educação baiana enfrenta grandes desafios no que diz respeito à garantia da qualidade para todos. O DCRB-EM, como documento curricular, reflete sobre essa realidade revelando consciência em relação à necessidade de superação das deficiências encontradas no âmbito da formação letrada dos jovens baianos, das questões relacionadas ao desempenho nas avaliações nacionais e nos indicadores da qualidade da educação brasileira.

Conforme já apontado anteriormente, todas orientações previstas no DCRB-EM começaram a ser elaboradas na conjuntura social e política vivida pelo país no Governo Temer. Contudo, o processo de elaboração do documento abrange um período de tempo que alcança o Governo Bolsonaro e isso realimenta o cenário de disputas políticas e concorrência das posições socioavaliativas no espaço-tempo. Considerando isso, estabelece-se mais um quadro comparativo, dessa vez, para apontar as diferenças valorativas entre o governo baiano e o Governo Bolsonaro.

	Programa de Governo Participativo – Rui Costa	Programa de Governo Jair Bolsonaro
Ano de publicação	2018	2018
Número de páginas	60	81
Palavras que valoram o contexto social brasileiro	Retrocesso na composição da força de trabalho, poder institucional deslegitimado, crise do capitalismo, modelo neoliberal, volta do projeto político da inclusão e do desenvolvimento	Corrupção, ideologias perversas, marxismo cultural, valores da nação e da família brasileira, esquerda corrompeu a democracia, governo liberal
Número de vezes que aparece a palavra “educação”	99	20
Tom valorativo em relação “educação”	Oportunidade, posição especial entre as políticas	Sem doutrinação e sexualização precoce,

	sociais, emancipatória, qualidade e democrática	educação básica, ensino médio/técnico, ideologia de Paulo Freire
Número de vezes que aparece a palavra “economia”	29	29

Fonte: elaborado pelo autor com base em Hissa e Souza (2021).

Comparando os dados acima, é possível perceber que o quadro revela um cenário de disputa no que diz respeito às diferentes valorações que são construídas acerca da educação. Se o governo baiano possui uma valoração positiva da educação e do seu papel social no combate às desigualdades, o Governo Bolsonaro caracteriza-se pela “vilanização” da educação, vista como uma inimiga dos “valores da nação e da família brasileira” por promover “doutrinação e sexualização precoce”. Nesse sentido, a educação é valorada dentro de uma lógica de radicalização e alarmismo, pois acredita-se que o “marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira”. De acordo com o programa de governo, essa guerra cultural em defesa dos supostos valores familiares só será bem-sucedida se a “ideologia de Paulo Freire” for expurgada da educação, pois “um dos maiores males atuais é a forte doutrinação”. O tom beligerante assumido pelo MEC no governo Bolsonaro revela um discurso calunioso e detrator sobre a educação por meio da veiculação de Fake News tais como a de que a ideologia de gênero ameaçava a formação das crianças e as universidades públicas eram antros de balbúrdia, de produção extensiva de drogas e produção científica irrelevante. A hegemonia da ala ideológica do MEC tinha por principal aposta as escolas cívico-militares e a retomada de aulas de educação moral e cívica, a fim de combater ideários contrários às visões tradicionais de família e proteger os valores cristãos.

No aspecto econômico, o programa do governo Bolsonaro defende a lógica do livre mercado em que se destaca o elogio à propriedade privada. Nesse sentido, busca incutir na mente dos seus simpatizantes a ideia de que o indivíduo precisa proteger sua família e seus bens das interferências do Estado, afinal, “seu celular, seu relógio, sua poupança, sua casa, sua moto, seu carro, sua terra são os frutos de seu trabalho e de suas escolhas! São sagrados e não podem ser roubados,

invadidos ou expropriados!”. Essa suposta defesa de um estado mínimo, conforme já apontado anteriormente, revela uma forte característica do ideário neoliberal que tomou conta do Brasil desde a ascensão de Michel Temer. No Governo Bolsonaro, esse ideário é tido como a garantia de que “ haverá estabilidade, riqueza e oportunidades para todos tentarem buscar a felicidade da forma que acharem melhor”. Com a promessa de fazer “os ajustes necessários para garantir crescimento com inflação baixa e geração de empregos”, o programa de governo afirma que “ após 30 anos em que a esquerda corrompeu a democracia e estagnou a economia, faremos uma aliança da ordem com o progresso: um governo Liberal Democrata”. Atribuindo a essa visão econômica o sucesso na geração de renda, emprego, prosperidade e inclusão social, o Governo Bolsonaro defende que “graças ao Liberalismo, bilhões de pessoas estão sendo salvas da miséria em todo o mundo”. Sem apresentar qualquer dado que comprove as afirmações, insiste na reiteração de que “o Liberalismo reduz a inflação, baixa os juros, eleva a confiança e os investimentos, gera crescimento, emprego e oportunidades”.

O fato é que, passados quatro anos de governo, o Liberalismo chefiado por Paulo Guedes e o intervencionismo de Bolsonaro foram os grandes responsáveis pela estagnação e pelo fracasso econômico do Brasil. A estagnação econômica e os retrocessos sociais incidiram sobre o crescimento médio anual do Produto Interno Bruto (PIB). O fracasso do ultraliberalismo aplicado por Guedes se refletiu também no surto inflacionário, desemprego elevado e queda de renda, além dos impactos sociais recaídos sobre a parcela mais vulnerável da população que sentiu na pele o aumento dos índices de pobreza e alastramento da fome. A adoção de políticas e iniciativas de aperto nos gastos políticos por parte de Paulo Guedes atingiu diferentes áreas do governo, como a Educação, que teve o montante de R\$ 1,7 bilhão congelado. Essa austeridade esbarrava nas ações populistas de Bolsonaro, que, em busca da reeleição, promoveu seguidas derramas de dinheiro público para benefícios de grupos específicos, entre os quais membros de setores importantes na sua primeira eleição, como os caminhoneiros.

Diante desse cenário, as relações do espaço-tempo de produção, circulação e recepção de documentos oficiais que parametrizam as aprendizagens dialogam com as implicações sócio-históricas do contexto social, político e ideológico no qual se situam. Nesse sentido, a construção das vozes sociais presentes na elaboração desses documentos manifesta propósitos discursivos que revelam as diferentes

posições axiológicas e socioavaliativas que caracterizam a construção autoral. Conforme já apontado na seção 3.2.3, segundo a perspectiva bakhtiniana, o autor é “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem, do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta” (BAKHTIN, 2011, p. 10). Para Bakhtin, o todo da personagem é o reflexo da consciência do autor-criador, o qual, por enxergar e conhecer todo o universo das personagens, possui o *excedente* visão que reúne todos os elementos do acabamento do todo (BAKHTIN, 2011). O acabamento do todo do objeto estético, constituído pela função estético-formal do autor-criador, assume uma posição estético-formal cujo posicionamento valorativo é responsável pela constituição do todo. Portanto, na perspectiva bakhtiniana, o autor-criador e sua posição axiológica desencadeia posições socioavaliativas que se forjam no âmbito das múltiplas inter-relações responsivas (FARACO, 2020).

No contexto desta pesquisa, os aspectos autorais são ressignificados, tendo em vista que a categoria autor-criador diz respeito à produção literária cuja obra estética possui um único autor. No âmbito da esfera político-educacional, a autoria de um enunciado deve sempre ser pensada a partir de um coletivo de vozes que abriga posicionamentos valorativos que dão o acabamento do enunciado. Ao situar o DCRB-EM na esfera político-educacional, considera-se o percurso anterior traçado no processo de elaboração da BNCC. Conforme explica Hissa e Souza (2021, p. 105), as interações nas esferas legislativa e educacional se dão se “dão pelas diferentes formas de comunicação como os gêneros discursivos que circulam nesses espaços”, tais como o conjunto de leis e normativos legais que balizam tanto a BNCC quanto o DCRB-EM, bem como as diretrizes curriculares responsáveis pela organização dos aspectos teórico-metodológico dos documentos. Por sua natureza de caráter normativo e prescritivo, os documentos em questão praticamente não revelam indícios autorais. Segundo Hissa e Souza (2021, p. 105, grifos das autoras) “as marcas de autoria são quase imperceptíveis, pois a *função estético-formal* criadora da BNCC precisa assegurar um conjunto de princípios, dentre os quais citamos o da impessoalidade que marca os textos legais”. Por essa razão, busca-se mapear os aspectos valorativos e os posicionamentos axiológicos do documento baiano em relação às implicações do contexto sócio-histórico e em relação ao seu conteúdo.

De início, deve-se destacar que o DCBR-EM tem por locutor a instância governamental representada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A voz governamental (o eu) dirige-se aos seus interlocutores (o outro) a fim de comunicar seus posicionamentos e valorações diante da conjuntura social e política do país. Ao contextualizar o debate em torno do Ensino Médio Brasileiro e da política curricular de implementação da jornada em tempo integral no ensino médio e a organização dos currículos em áreas do conhecimento, a voz governamental dirigida à comunidade escolar baiana destaca as etapas de elaboração da BNCC, iniciadas em 2015 no Governo Dilma, e a interrupção do processo no segundo semestre de 2016 com a mudança para o Governo Temer, que, por meio da já mencionada Medida Provisória nº 746/2016, alterou os artigos da LDB que versavam sobre a elaboração dos currículos no Ensino Médio, fazendo-se necessária a elaboração de uma nova versão da BNCC da etapa do Ensino Médio. Considerando essa realidade e consciente de que a perspectiva do novo governo caracterizava-se por forte apelo neoliberal, a voz governamental posiciona-se:

Não obstante à legislação, ressalta-se as intencionalidades que estruturam as propostas de reformas educacionais globalizadas que operam dentro da lógica da manutenção do modo de produção capitalista. O panorama das reformas realizadas na maioria dos países da América Latina se iniciou nos anos 90, em contextos das reformas neoliberais, promulgadas pelos Estados nacionais em distintas partes do mundo (...) por meio da gestão e da descentralização da educação, do financiamento e da estruturação dos sistemas educacionais, da avaliação e do currículo (BAHIA, 2022, p. 14).

O posicionamento socioavaliativo da voz governamental do DCRB-EM põe em relevo a arena de disputas ideológicas, de avaliações sociais e valores axiológicos que concorrem entre si tanto no contexto nacional de elaboração da BNCC quanto na recepção desse documento normativo pelos atores sociais do contexto baiano. No trecho acima, ao reconhecer a influência de reformas liberais realizadas ao redor do mundo, inclusive no Brasil, a voz governamental do documento baiano evidencia uma identificação ideológica crítica no que diz respeito a “propostas de reformas educacionais globalizadas que operam dentro da lógica do modo de produção capitalista”, tal como estabelecida nos programas de avaliação internacional da OCDE, mencionados anteriormente. Essa identificação ideológica fica ainda mais evidente à medida que a voz governamental argumenta que:

Frente a esse cenário, propor políticas públicas educacionais para os/as trabalhadores/as e seus/suas filhos e filhas, que promovam a superação da

lógica do capital é bastante desafiador, pois muitos elementos que estruturam a educação nacional estão a serviço da manutenção da sociedade capitalista de consumo e da divisão de classes sociais [...]. Nesse contexto, a Bahia, ao longo de sua história, marcada por lutas de resistência e movimentos de libertação do seu povo e da sua ancestralidade, na atualidade, é arriscado qualquer passo que leve a retrocessos. Sendo assim, deve ser um compromisso político deste Estado propor políticas que promovam a reparação e equidade social, inclusive as políticas educacionais como a política curricular que está sendo tratada neste documento (BAHIA, 2022, p. 15).

Com base nisso, a voz governamental apresenta valorações sobre as implicações do contexto socio-histórico brasileiro que diferem da lógica neoliberal capitalista do governo federal. Nesse sentido, a contextualização dos cenários político-partidários mostra-se relevante por lançar luz sobre os diferentes valores político-ideológicos dos interlocutores que participam da construção dos enunciados, na esfera nacional, com o documento normativo, e na esfera estadual, com o documento não prescritivo.

No que diz respeito à construção autoral do DCRB-EM, destaca-se a participação da Equipe de Currículo (articuladores, coordenadores e redatores) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) de acordo com a Portaria nº 331/2018. A referida Portaria, tendo como locutor o Ministro da Educação, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Nos termos do seu Artigo 1º, a Portaria estabelece que

Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios.

Dentro deste quadro, o processo coletivo que marcou a elaboração da BNCC chega aos Estados por meio das Secretarias Estaduais de Educação que encabeçam o processo de revisão, elaboração e implementação dos referenciais curriculares segundo a BNCC. No contexto baiano, esse conjunto de vozes é identificado, inicialmente, na seção de Apresentação do DCRB-EM. Nos termos do documento:

Até a sua homologação, este documento passou pelas seguintes etapas: elaboração da versão preliminar; pesquisa dos estudantes do Ensino Médio;

leituras críticas; produção da 1ª versão do DCRB; submissão da 1ª versão à consulta pública; produção da 2ª versão; encaminhamento da 2ª versão para análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do Parecer de aprovação do DCRB (Parecer CEE-BA nº 111/2022); e homologação do Parecer de aprovação do DCRB, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Estas ações buscaram garantir a participação da comunidade baiana, a transparência e o aprimoramento no processo de elaboração do DCRB (BAHIA, 2022, p. 12).

Com base no trecho acima, o DCRB-EM demonstra o caráter coletivo do seu processo de elaboração cujas etapas contaram com a participação de diferentes sujeitos sociais. No âmbito governamental, o Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA) e a Secretaria de Educação da Bahia; no âmbito da sociedade, a comunidade escolar, representada por estudantes, professores e gestores, além de técnicos das secretarias municipal e estadual de educação, familiares de estudantes em idade escolar, representante de entidade acadêmica, representante de movimento sindical, representante de movimento social, entre outros. A composição dessa coletividade foi estabelecida durante o processo de elaboração do DCRB. Por meio de uma página criada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia³, a versão preliminar do documento foi submetida à consulta pública. Segundo as orientações da SEC, a consulta pública do DCRB – etapa do Ensino Médio, realizada no período de 13 de julho a 12 de agosto de 2021, voltou-se “às comunidades escolares e à sociedade civil em geral, visando o aprimoramento e a qualificação do documento, pois, dessa forma, fica assegurada a transparência, a legitimidade e a participação dos/as interessados/as no processo”. A fim de organizar a fase da consulta pública, a SEC disponibilizou na página do DCRB o Guia do/a participante, contendo orientações sobre o funcionamento e as formas de participação na consulta pública. Entre os critérios elencados para contribuir na consulta pública, o DCRB estabeleceu que:

1. Serão avaliadas as contribuições que complementem as habilidades da BNCC, para que melhor se relacionem aos objetos de conhecimento propostos, aos temas integradores (contemporâneos) do currículo ou aos contextos territoriais.
2. Serão avaliadas contribuições que proponham novas habilidades para o DCRB, para que melhor se relacionem aos objetos de conhecimento

propostos, aos temas integradores (contemporâneos) do currículo ou aos contextos territoriais.

3. Serão considerados comentários que se refiram à estrutura do documento, tais como: a ordem dos capítulos, elementos gráficos e a organização das habilidades. Serão analisados os questionamentos acerca do conteúdo dos textos introdutórios e dos organizadores curriculares.

Após a etapa da consulta pública, a Secretaria da Educação disponibilizou o planejamento das Orientações de Estudo sobre o DCRB – Ensino Médio e sua implementação com o objetivo de apropriar a rede estadual de ensino sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Ensino Médio. Esse processo, que durou de julho a dezembro de 2021, foi realizado durante as Atividades Complementares nas Unidades Escolares dos 27 (vinte e sete) Núcleos Territoriais de Educação (NTE) espalhados por todo o estado e buscou, mês a mês, em diálogo com os professores e coordenadores incorporar aos currículos escolares os fundamentos do DCRB. Essa interação dialógica com os professores e coordenadores da rede estadual amplia a coletividade autoral do documento da mesma forma que ressignifica os papéis, dado que a relação entre os interlocutores (instância governamental e sujeitos da escola) dinamiza as funções falante-escritor/ouvinte leitor na medida em que os professores e coordenadores, ao reagirem aos enunciados do documento e responderem ativamente, assumem também o papel de coautores.

No âmbito do ProBNCC, a voz governamental, como instância autoral, organiza a mediação das diferentes vozes autorais que dialogam, reagem, respondem ao DCRB por meio de um grupo de coordenadores/as e redatores/as da formação geral básica e dos itinerários formativos do ensino médio. Na ficha técnica do DCRB-EM, entre os demais envolvidos na sua construção, consta a relação dos sujeitos responsáveis pela redação do texto da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme se observa no quadro a seguir.

³ Página do DCRB. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-volume-2-consulta-publica/?preview=true>. Acesso em: 18 abr. 2023.

Redatores da área de Linguagens e suas tecnologias	Redatores que têm relação com o componente Língua Portuguesa
Coordenadora: Norma Gonzaga Matos Redatores/as: Antônio Carlos Santos da Silva Carlos Vagner da Silva Matos Cláudia Cely Pessoa de Souza Acuña Danilo dos Santos Ferreira Evandro Cruz do Livramento Lissandra Patrícia Conceição dos Santos Marielson Nascimento Alves Mônica Rossi Brito Pedro Ivo Vieira E Assis Araújo Ricardo Toshihito Saito Tatiana Mendes Sena	Norma Gonzaga Matos possui formação na área de Letras. Temas de interesse: Gestão Pública, Gestão Escolar, Currículo, Educação a Distância, internet, hipertexto, inclusão digital, ambientes colaborativos de aprendizagem e educação. Antônio Carlos Santos da Silva possui formação na área de Letras. Temas de interesse: Educação Carlos Vagner da Silva Matos possui formação na área de Letras. Temas de interesse: Literatura e Educação. Cláudia Cely Pessoa de Souza Acuña possui formação na área de Letras. Temas de interesse: Educação e Comunicação, com enfoque nos temas: relações étnico-raciais, mídias, ensino médio e tecnologias educacionais, televisão, cinema. Evandro Cruz do Livramento possui formação na área de Letras. Temas de interesse: Educação. Ricardo Toshihito Saito possui formação na área de Letras. Temas de interesse: Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagens de Línguas e Linguagens, e Formação de Professores por meio de Práticas Translíngues e Letramentos Multimidiáticos.

Fonte: elaborado pelo autor com dados do DCRB-EM e da Plataforma Lattes.

Com base no quadro acima, a noção de autoria no contexto do DCRB-EM amplia-se por considerar também a voz especializada representada pelos redatores que, baseando-se nas informações da Plataforma Lattes, atuam como professores tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Esses sujeitos como voz especializada autorizada representa a voz acadêmica e como tal detém a chancela de seus pares, da universidade, do governo e da sociedade para intermediar o processo de acabamento dos enunciados que constituem a área de Linguagens e suas Tecnologias e o componente curricular Língua Portuguesa. A respeito desses profissionais, convém destacar que:

- A coluna dos Redatores da área de Linguagens e suas Tecnologias é formada por profissionais vinculados a todos os componentes curriculares da grande área: Arte, Língua Inglesa, Educação Física e Língua Portuguesa, o que demonstra a preocupação em garantir um processo de elaboração dialógico e interdisciplinar;
- Na coluna de Redatores que têm relação com o componente Língua Portuguesa, apenas 2 (dois), Norma Gonzaga Matos e Ricardo Toshihito Saito, desenvolvem estudos relacionados especificamente à teoria dos letramentos, sendo que o enfoque dos trabalhos de Ricardo Toshihito Saito recai, principalmente, sobre língua estrangeira.

Para ampliar essa análise, o quadro a seguir apresenta os especialistas destacados com formação em Letras e sua atuação na área.

Quadro – Pluralidade de vozes especializadas

Redatores do componente Língua Portuguesa do DCRB-EM			
Especialistas		Atuação	Região da Bahia
Norma Matos	Gonzaga	Coordenadora do Núcleo de Tecnologia Educacional	Metropolitana de Salvador
Antônio Carlos Santos da Silva		Professor de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Visconde de Maua.	Metropolitana de Salvador
Carlos Vagner da Silva Matos		Professor de Português, Inglês e respectivas Literaturas da Rede Estadual de Ensino no Centro Estadual de Referência de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (CEMITEC/SEC/BA)	Metropolitana de Salvador
Cláudia Pessoa de Acuña	Cely de Souza	Professora e articuladora pedagógica em – SEC-BA, atuando no EMITEC (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica) e Coordenadora Pedagógica de Ensino Médio em Colégio Oficina.	Metropolitana de Salvador
Evandro Cruz do Livramento		Professor de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Raphael Serravalle.	Metropolitana de Salvador
Ricardo Toshihito Saito		de Língua Inglesa e Práxis Pedagógicas no Ensino de Língua Inglesa no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.	Metropolitana de Salvador

Fonte: Elaborado pelo autor com informações do DCRB-EM e da Plataforma Lattes.

O quadro acima aponta que a elaboração do componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM priorizou a participação de professores vinculados à Educação Básica, tendo em vista que apenas um dos especialistas mantém atuação profissional no Ensino Superior. Esse aspecto pode ser interessante por contemplar a voz social dos sujeitos que estão diretamente envolvidos com o processo de aprendizagem, com os interesses, projetos e realizações dos jovens baianos que cursam o Ensino Médio, dado que ainda existe um certo distanciamento entre a universidade e a escola básica. Nesse sentido, o processo de construção autoral assumido predominantemente por professores do ensino básico talvez contribua para intermediar a aproximação entre os objetos de conhecimento do componente Língua Portuguesa e os interesses da juventude. No que diz respeito à pluralidade das vozes, tendo em vista o seu lugar de pertencimento, chama atenção o fato de todos os especialistas do componente Língua Portuguesa pertencerem à Região Metropolitana de Salvador, o que esvazia o caráter da diversidade que constitui a própria Bahia cuja divisão territorial reconhece 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios ambientais, econômicos e culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. Dentro deste quadro, o recorte autoral centralizado apenas nas vozes de sujeitos sociais da capital do Estado pode revelar um certo posicionamento ou visão de hierarquia em relação às demais regiões do estado.

Finalmente, no que diz respeito às vozes autorais do componente Língua Portuguesa do DCRB-EM e suas valorações axiológicas sobre os multiletramentos em relação à BNCC destaca-se que a abordagem da BNCC centraliza o aspecto dos multiletramentos na área de Linguagens e no componente curricular Língua Portuguesa. Essa centralidade é revelada já na apresentação da área de Linguagens e suas Tecnologias ao vislumbrar uma concepção de juventude caracterizada pela autonomia e “possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural” (o *designer* construtor de projetos, como se verá nas análises posteriores). A participação do jovem em produções autorais diversas “que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que

combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos” (BRASIL, 2017, p. 473). Por essa razão, a BNCC determina que a área de Linguagens de suas Tecnologias consolide e amplie as habilidades de uso e reflexão sobre as linguagens. Para tanto, a articulação de uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas ocorre pela definição dos campos de atuação social por meio dos quais se vivenciam e se experimentam as práticas de linguagens.

Dentro deste quadro, a BNCC constrói valorações alinhadas aos eixos fundantes dos multiletramentos, ao defender:

- que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas (BRASIL, 2017, p. 477) (na teoria dos multiletramentos, mobilização do conceito de *designer*);
- que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, *profissional, pública*, cultural e *pessoal* (BRASIL, p. 478, grifos nossos) (na teoria dos multiletramentos, o eixo “por quê” dos letramentos com os âmbitos do trabalho, da cidadania e da vida comunitária);
- que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança) (BRASIL, 2017, p. 477) (na teoria dos multiletramentos, a temática da multimodalidade).

Por meio da multimodalidade, a BNCC explica que a cultura do impresso (que deve ser considerada e tendo centralidade na educação escolar) articula-se à *cultura digital*, aos *multiletramentos*, aos *novos letramentos*, enfim, às novas práticas sociais e de linguagem (grifos nossos). Para além desses e outros aspectos da pedagogia dos multiletramentos incorporados pela BNCC e analisados na seção a seguir, chama atenção o fato de que a influência dos pressupostos delineados pelo Grupo de Nova Londres manifestam-se ao longo de toda a seção de Linguagens e suas Tecnologias, abrangendo as competências específicas de Linguagens e suas

Tecnologias e habilidades que devem ser desenvolvidas e aprimoradas ao longo do Ensino Médio.

O DCRB-EM, por sua vez, embora receba influências diretas da BNCC no diz respeito à incorporação dos fundamentos da pedagogia dos multiletramentos, conforme se verá mais adiante, possui um posicionamento axiológico em que o conceito dos multiletramentos não recebe a mesma centralidade como se nota na BNCC, mesmo que a articulação dos três eixos dos letramentos (o “por quê”, o “quê” e o “como”) sejam abordados nos enunciados do DCRB-EM. Nesse sentido, chama atenção o fato de o termo “multiletramentos” sequer ser mencionado tanto na apresentação da área de Linguagens e suas Tecnologias quanto na apresentação do componente curricular Língua Portuguesa. O conceito dos “novos letramentos” aparece apenas na apresentação do componente curricular Língua Inglesa. No componente curricular Língua Portuguesa, por sua vez, predomina a ênfase ao termo “letramento”, no singular:

- É imprescindível que se compreenda que a sociedade vincula o *letramento* ou a falta do mesmo à inclusão social [...] (BAHIA, 2022, p. 152);
- Por essa razão, os objetos de conhecimento reservados para o Ensino Médio deverão promover menor distância entre os indivíduos, em relação à *cultura letrada*, em sociedade de alta complexidade e, dessa forma, desenvolver práticas de leitura e produção que possibilitem uma condição de *letramento* [...] (BAHIA, 2022, p. 152, grifos nossos);
- [...] valoriza outras práticas como meios para a inserção social, reconhecendo que o *letramento* precisa ser compreendido como uma prática social responsável pela construção de identidades e de poder e distinguindo a escola como uma agência promotora de equidade linguística (BAHIA, 2022, p. 152, grifos nossos);
- [...] o trabalho com Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve encontrar formas de promover o processo de escolarização e *letramento* de forma a atender a todos, promovendo a inclusão e cuidando das diferenças individuais (BAHIA, 2022, p. 153)

Considerando os enunciados acima, é possível perceber que a ausência de valorações sobre os multiletramentos não indica silenciamento do DCRB-EM em

relação a essa abordagem teórica, pois, conforme se verá adiante, o documento baiano, influenciado pelas prescrições normativas da BNCC, incorpora os fundamentos da teoria dos multiletramentos. No entanto, a predominância de valorações a respeito do letramento (no singular) remonta à perspectiva da supremacia do “letramento da letra”, revelando, portanto, uma contradição do documento baiano na abordagem dos aspectos teóricos que dão acabamento ao todo do componente Língua Portuguesa. Esses e outros aspectos são abordos na seção a seguir.

5.2 Da BNCC ao DCRB-EM: (multi)letramentos no componente curricular Língua Portuguesa

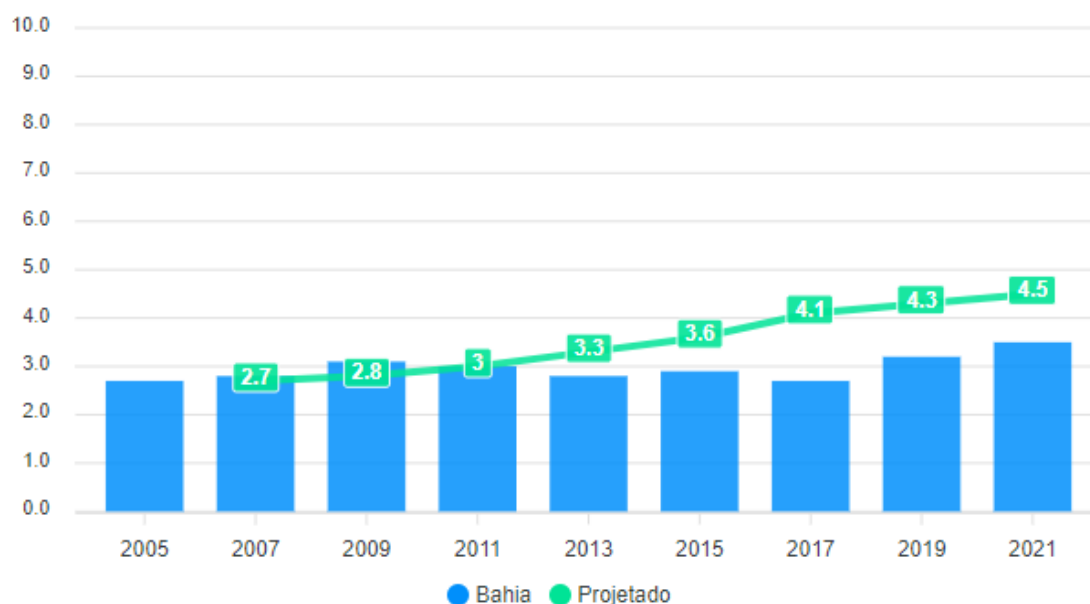
Os aspectos teóricos da teoria bakhtiniana subsidiam, primeiramente, a elaboração da BNCC no diz respeito às concepções de gênero do discurso e processos de produção, processamento e circulação dos enunciados. Assumindo, portanto, a concepção social de linguagem, já reiterada em documentos oficiais anteriores, como PCN e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a BNCC defende que os sujeitos da linguagem estão situados socio-historicamente e sua interação com o outro estabelece-se entre tensões valorativas, preferências ideológicas, propósitos e interesses compartilhados e construídos conjuntamente.

Posteriormente, o DCRB-EM, partindo dos parâmetros normativos estabelecidos pela BNCC, reitera a perspectiva social da linguagem, reconhecendo que a sua constituição dá-se socio-historicamente e que a produção de sentido resulta das relações entre os homens e o mundo que os cerca (BAHIA, 2022). Dentro deste quadro, a proposta do documento baiano ensaia um movimento de superação do estudo das linguagens de modo exclusivamente instrumental, defendendo que, no Ensino Médio, a área de Linguagens e Suas Tecnologias deve ressaltar a importância de que os estudantes baianos tenham condição de se desenvolver como seres humanos que se apropriem dos saberes, das produções e da ciência desenvolvidos pela humanidade ao longo de sua história (BAHIA, 2022). Nesse sentido, a compreensão das linguagens artística (música, teatro, dança, literatura, artes visuais), corporal (jogo, dança, luta, esporte, ginástica e outras possibilidades), e verbal deve integrar o processo formativo da área.

No âmbito da linguagem verbal, o DCRB-EM, em consonância com a BNCC e demais documentos oficiais veiculados pelos governos federal e estadual, orienta que as escolas oportunizem situações de interação que simulem o uso da linguagem nos diversos espaços da vida social de modo que o estudante entre em contato com a diversidade de situações de uso da linguagem. Segundo o documento, “este processo precisa ser, cuidadosamente, organizado, na perspectiva do *letramento*; o que significa a inserção destes estudantes na *cultura letrada*, de modo que sejam capazes de ler, escrever e compreender os mais diversos gêneros que circulam na nossa sociedade” (BAHIA, 2022, p. 89, grifos nossos). Considerando a discussão feita no capítulo 2 acerca do letramento, a concepção assumida pelo DCRB-EM parece revelar uma preocupação com a formação letrada dos estudantes, no sentido da apropriação da escrita e do seu uso produtivo em situações sociais da interação.

Essa preocupação pode revelar-se coerente quando se analisa as altas taxas de analfabetismo no Estado. Dados do IBGE de 2019 apontam que a Bahia tinha o maior número de analfabetos do país, o que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), significa que mais de 1,5 milhão de pessoas de 15 anos ou mais (13% da população) não sabiam ler nem escrever textos simples como um bilhete. O número revela um agravamento do problema, tendo em vista que em 2018 a taxa de analfabetismo no estado era 2,8% menor e em 2016, 3%. Além disso, 4 em cada 10 estudantes de 15 a 17 anos não estavam no ensino médio, etapa em que deveriam estar. Soma-se a isso, o baixo desempenho do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo cálculo é feito com base no aprendizado dos alunos em português e matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação). O gráfico a seguir apresenta a evolução histórica do Ideb baiano.

Evolução do IDEB



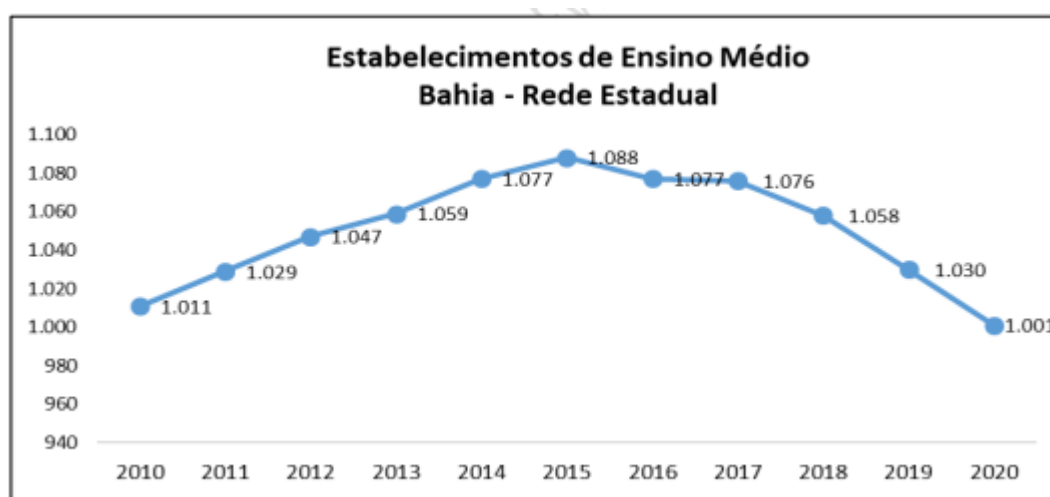
(fonte: IDEB 2021, INEP)

Com base no gráfico, percebe-se que, com exceção dos anos 2007, 2009 e 2011, em que a Bahia atingiu e até superou a meta (2009: meta: 2.8; resultado: 3.1), a tendência desde 2013 tem sido a de estagnação e até de recuo, como verificado em 2017. O estado não atinge as metas projetadas bem como, a cada ano, parece distanciar-se cada vez mais de alcançar esses resultados. A explicação para essa dificuldade pode ser identificada no indicador de aprendizado, que varia de 0 a 10 e utiliza a escala Saeb distribuindo as taxas nos níveis Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Em relação ao Ensino Médio, a média da Bahia em Português é de 254,39 pontos. Com esses números, estudantes baianos da 3ª série do Ensino Médio atingem apenas o nível básico dos conhecimentos que deveriam dominar em Língua Portuguesa. Diante desse cenário, o foco recai sobre a aquisição da palavra escrita e a sua utilização como ferramenta de participação nas diferentes esferas da atuação humana.

Numa primeira tentativa de compreender esses dados e intervir positivamente na reversão desse quadro, o DCRB-EM recupera outros indicadores produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre fluxo educacional e quantitativo de estudantes de Ensino Médio atendidos pela Bahia, considerando os aspectos de sexo, cor, raça e proficiência nas avaliações

externas produzidas pelo Inep. De acordo com o documento, esses dados contribuem para verificar se o que está previsto na política educacional brasileira está sendo atendido satisfatoriamente pelo estado da Bahia. Ademais, os dados contribuem para elucidar os desafios inerentes à necessidade de ampliação dos aprendizados dos/as estudantes e para subsidiar novas ações que minimizem as desigualdades educacionais (BAHIA, 2022). Inicialmente, destaca-se a redução na taxa de matrícula no Ensino Médio ao longo de uma série histórica. Segundo o DCRB-EM, no período de 2010 a 2020, a Bahia passou de 589.012 estudantes matriculados para 557.441 registros, o que representa uma redução de 5,36%. Essa redução refletiu-se na diminuição do número de estabelecimentos de Ensino Médio do estado, conforme apresenta o gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO - BAHIA



Os dados do Gráfico 1 revelam que o Estado da Bahia, a despeito da redução de matrícula observada de 2012 a 2015, abriu novos estabelecimento. A redução no quantitativo de estabelecimentos só começa a partir de 2016.

(Elaboração: SGINF/DAI/CAV com base nas Sinopses Estatísticas 2010-2020 – Inep)

Considerando as informações do gráfico, verifica-se que, até 2015, a Bahia mantinha uma rota de crescimento no que diz respeito ao número de estabelecimentos oficiais de Ensino Médio. A partir de 2016, o estado começa a reduzir o seu número de escolas e, após quatro anos ininterruptos de queda, o quantitativo de estabelecimentos oficiais já menor do que o registrado no início da década. Em relação às demais redes de ensino (privada, municipal, federal), a rede

estadual concentra a maior quantidade de matrículas (88%), o que demonstra a necessidade de fortalecer as políticas de promoção do letramento como ferramentas estratégicas de enfrentamento às mazelas sociais que atingem a população mais pobre do estado. Por essa razão, o DCRB-EM incluiu o item cor/raça, adotado pelo Inep para atender a demandas dos movimentos sociais, bem como para garantir a adoção de ações e políticas afirmativas para promoção da igualdade racial na educação (BAHIA, 2022). Os gráficos a seguir apresentam os dados sobre atendimento aos estudantes do Ensino Médio por cor/raça e sexo na Bahia.

GRÁFICO 2 – ENSINO MÉDIO – COR/RAÇA/FEMININO -BAHIA

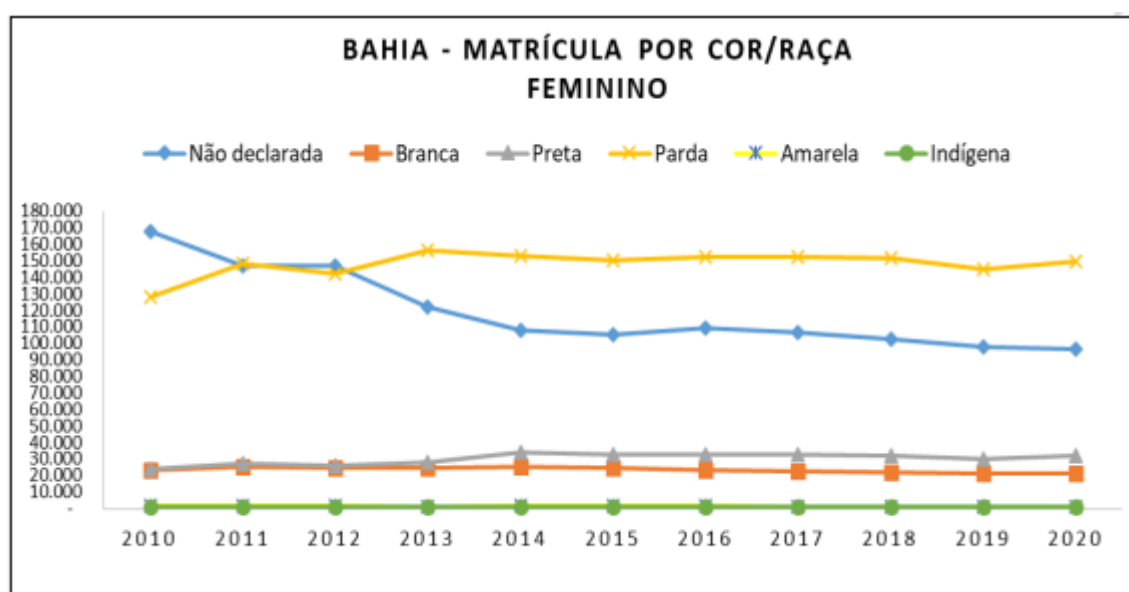
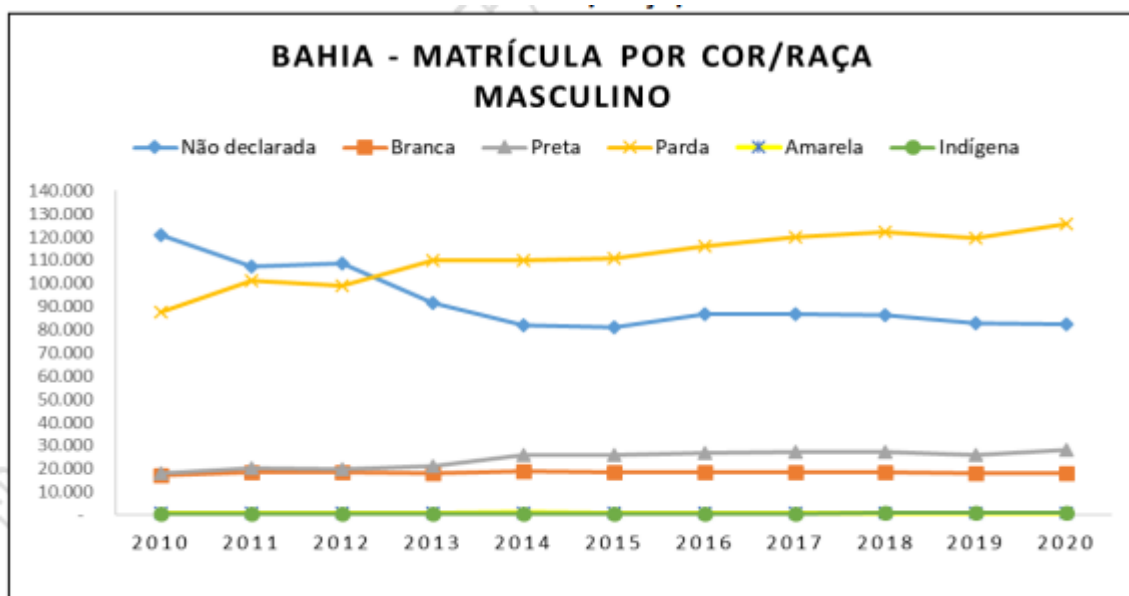


GRÁFICO 3 – ENSINO MÉDIO – COR/RAÇA/MASCULINO - BAHIA

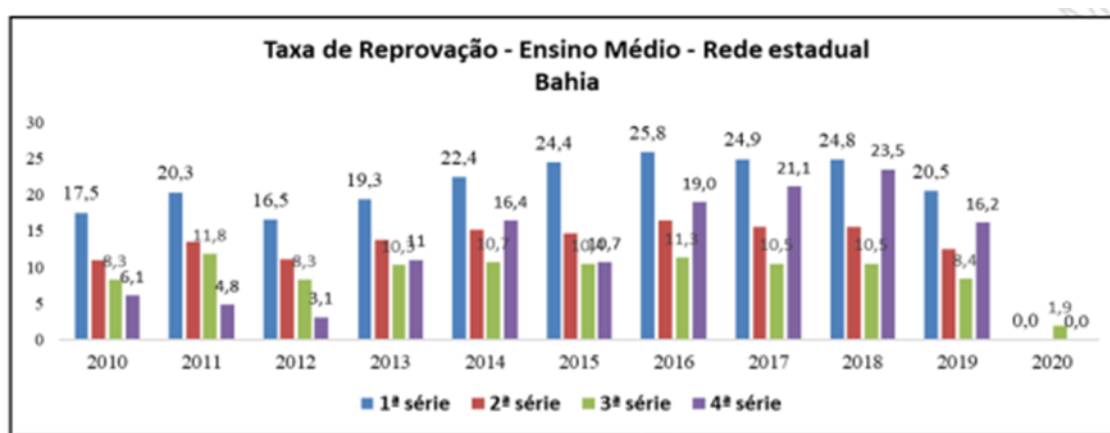


(Elaboração: SGINF/DAI/CAV com base nas Sinopses Estatísticas 2010-2020 – Inep)

Conforme aponta o DCRB-EM, do total de estudantes matriculados em 2010 no Ensino Médio (589.012), 58,38% eram do sexo feminino, o que corresponde a 343.893 estudantes, enquanto a quantidade de estudantes do sexo masculino era de 245.119, o que corresponde a 41,62%. Já em 2020, com o número total de estudantes reduzido para 557.441, a taxa de matrículas do sexo feminino recuou para 53,98%, correspondendo a 300.916 estudantes, e a taxa de matrículas do sexo masculino subiu para 46,02%, chegando a 256.525 estudantes. No recorte cor/raça, observa-se que a partir de 2013 a taxa de estudantes que não declaravam sua cor/raça começou a cair, sendo ultrapassada por aqueles que se autodeclaravam pardos. Segundo o DCRB-EM, esses dados sinalizam a implantação de política pública voltada para o reconhecimento identitário dos sujeitos. Apesar disso, os dados também demonstram a necessidade de ampliar tais políticas, tendo em vista a própria constituição étnica da Bahia.

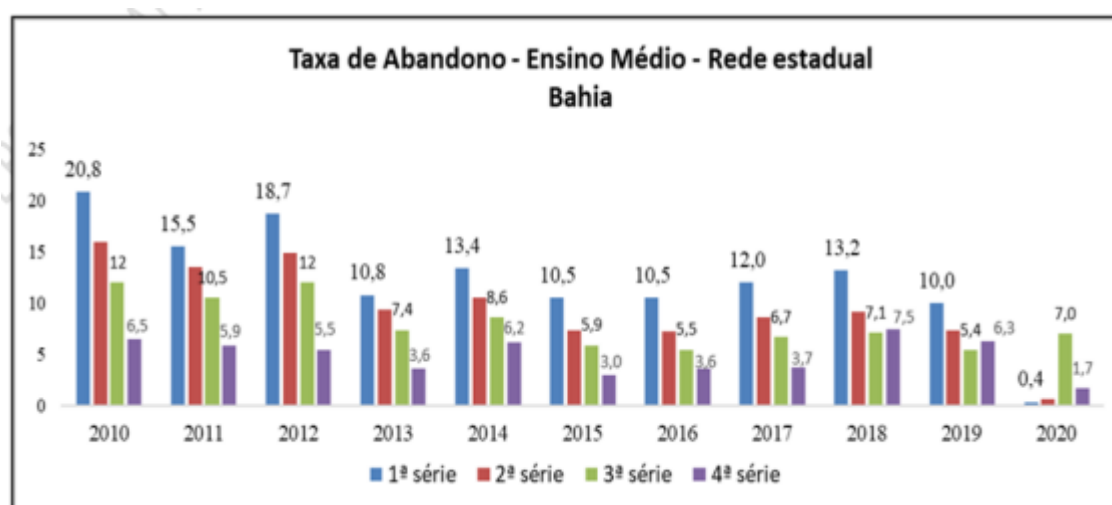
Esse conjunto de dados sobre o Ensino Médio baiano contribui para o direcionamento das políticas públicas implementadas pelo governo e pela Secretaria da Educação. O entendimento de que a promoção do letramento deve ser desenvolvida como uma política pública revela, nesse sentido, uma compreensão mais ampla do papel social da escola e da sua importância no enfrentamento aos mais diversos desafios impostos em função da violenta desigualdade social que, em grande parte, inviabiliza o acesso a direitos básicos, como o direito à cidadania que se manifesta por meio da participação em práticas sociais mediadas pelo uso e domínio da leitura e da escrita. Para que esse direito seja garantido, o Estado precisa ampliar o acesso e assegurar a permanência do jovem na escola, conforme estabelecido no Plano Estadual de Educação (Lei Estadual 13.559/2016), que prevê, no período da sua vigência (2016-2026), a expansão gradativa do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). Dentro deste quadro, o DCRB-EM destaca dados relacionados às taxas de reprovação e abandono, conforme se verifica nos gráficos a seguir.

GRÁFICO 4 – SÉRIE HISTÓRICA DA TAXA DE REPROVAÇÃO – ENSINO MÉDIO – BAHIA



Elaboração: SGIN/DAI/CAV com base na Indicador de Rendimento – 2010 - 2020 – Inep)

GRÁFICO 5 – SÉRIE HISTÓRICA DA TAXA DE ABANDONO – ENSINO MÉDIO- BAHIA



A série histórica da Taxa de Abandono da rede estadual no Ensino Médio é outro desafio a ser enfrentado por escolas e pelo sistema de ensino, pois, ainda se apresenta alta na 1ª série do Ensino Médio. Esse abandono pode estar associado com as taxas de reprovação, além de outros fatores que desviam os estudantes da escola.

Elaboração: SGIN/DAI/CAV com base na Indicador de Rendimento – 2010 - 2020 – Inep)

Nota-se que a 1ª série do Ensino Médio concentra as maiores taxas de reprovação e de abandono, o que revela um problema agravado desde o início da

última etapa da formação escolar. Segundo o DCRB-EM, a alta taxa de reprovação tem sido responsável pela distorção idade-série e pelo consequente abandono da escola. Os números revelam que a escola tem se mostrado pouco atraente para o jovem na medida em que a formação que ela oferece não garante a permanência do estudante até o fim do seu percurso escolar. Diante dessa situação, no processo de elaboração do DCRB-EM, a Secretaria de Educação realizou uma pesquisa intitulada “Escuta aos Estudantes” com o intuito de implementar uma proposta curricular, adequada às necessidades dos jovens e adolescentes, bem como atender a essa significativa parcela da população baiana, em todos os Territórios de Identidade (BAHIA, 2022). Para isso, a pesquisa buscou compreender as necessidades dos estudantes matriculados no Ensino Médio em relação à formação escolar, convivência na escola, formação para o trabalho e ingresso no ensino superior, além de conhecer as percepções dos jovens sobre o Novo Ensino Médio e sua reformulação curricular. A pesquisa contou com a participação de 9.138 estudantes no período de agosto a setembro de 2019 e seus dados foram organizados levando em conta características dos estudantes, tais como raça, etnia, gênero, orientação afetivo-sexual, dentre outras, “além dos aspectos relacionados à nova proposta curricular do Ensino Médio, a partir do olhar dos respondentes, para melhor explicitar o lugar do adolescente e jovem no cenário do Ensino Médio baiano” (BAHIA, 2022, p. 75).

A consideração dos dados e aspectos do Ensino Médio baiano no processo de elaboração do DCRB-EM indica uma preocupação com a própria constituição social dos sujeitos da escola vistos como indivíduos de uma sociedade afetada pelas transformações históricas, econômicas, políticas e ideológicas. Nesse sentido, o documento baiano aproxima-se de uma abordagem da pedagogia dos letramentos numa perspectiva crítica. Isso significa, nos termos de Kalantzis e Cope (2020), o envolvimento dos estudantes como atores sociais, que levantam questões de interesse local, pessoal, global e público no que diz respeito aos problemas e desafios atuais da sociedade em que vivem e, principalmente, da escola onde estudam. Nas palavras dos autores, a pedagogia dos letramentos críticos contribui “para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas, entendendo que o mundo da aprendizagem não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas”. Em termos mais amplos, a abordagem crítica dos letramentos preocupa-se com a formação de um sujeito

que, criticamente letrado, seja capaz de perceber as relações de poder, os diferentes pontos de vista, as possíveis soluções para os problemas do mundo que o cerca. Contrastando-se com os valores da pedagogia do letramento na abordagem didática, os autores do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos sintetizam os aspectos da abordagem crítica no quadro a seguir.

Pedagogia dos letramentos na abordagem crítica	Pedagogia do letramento na abordagem didática
Valores democráticos – agindo sobre questões e problemas reais no mundo	Regras formais, habilidades mecânicas
Ativo, participativo	Passivo, complacente
Educação	Treinamento
Transformação pessoal e social	Reprodução social

(KALANTZIS; COPE, 2020)

Nessa abordagem, o DCRB-EM alinha-se ao primeiro elemento que diz respeito ao “por quê” dos letramentos, o que significa, segundo o Manifesto do Grupo de Nova Londres, oferecer uma formação que prepare os alunos para os três âmbitos do mundo real (trabalho, cidadania, vida comunitária), discutidos anteriormente na seção 2.2. Em sua seção de Apresentação, bem como na seção de Linguagens e suas Tecnologias, o DCRB-EM sinaliza uma orientação que abrange os âmbitos sociais a serem contemplados no Ensino Médio. Nesse sentido, o documento defende:

- a consolidação e aprofundamentos dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; a preparação básica para o *mundo do trabalho* e para a *cidadania*; o aprimoramento do/a educando/a como *pessoa humana integral*, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos histórico-culturais e científico-tecnológicos que estruturam a sociedade (BAHIA, 2022, p. 11, grifos nossos).
- uma proposta curricular em que os/as estudantes não tenham apenas um percurso formativo voltado para responder às provas, mas que os permita perspectivar a continuação dos seus estudos, seja no nível superior ou técnico, e aspirar a formas de atuação no *mundo do*

trabalho, bem como se enxergar como agente de *transformação social*, por meio do *exercício da cidadania* (BAHIA, 2022, p. 85, grifos nossos).

- a área [de Linguagens e suas Tecnologias] vincula-se aos processos comunicativos, aos modos de acesso ao conhecimento, ao *exercício da cidadania* e à promoção do desenvolvimento cultural dos/as estudantes (BAHIA, 2022, p. 87, grifos nossos).
- o *campo da vida pessoal* propõe a reflexão sobre das juventudes no Brasil, suas necessidades, anseios, lutas e questionamentos. Por sua vinculação aos *Projetos de Vida* que precisam ser construídos pelos/as estudantes, este campo é o que articula as aprendizagens dos outros campos (BAHIA, 2022, p. 88, grifos nossos).

Considerando esses pontos, é possível estabelecer que o campo da vida social e o campo da vida pessoal relacionam-se diretamente ao exercício da cidadania, tal como propõe o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos em seu eixo relacionado ao “por que” dos multiletramentos. Nota-se, também, nesse caso, a influência dos parâmetros normativos da BNCC na determinação das escolhas lexicais e semânticas que constituem o documento baiano, tendo em vista que a BNCC defende a articulação entre os campos desse eixo, conforme apontam Hissa e Souza (2021), na subseção Língua Portuguesa da seção A etapa do Ensino Médio:

- cabe ao Ensino Médio ampliar “as possibilidades de [...] participação social dos jovens, nos âmbitos da *cidadania*, do *trabalho* e dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 498, grifos das autoras);
- o campo da *vida pessoal* funciona com práticas de linguagem relacionadas com a “ampliação do saber sobre si” a serviço dos “*projetos de vida*” (BRASIL, 2017, p. 498, grifos das autoras);
- o campo de atuação na *vida pública* está a “ampliação da participação em diferentes instâncias da *vida pública* [...] com vistas à paz social” (BRASIL, 2017, p. 498, grifos das autoras);

- o trabalho, tanto como “ato humano de transformar a natureza [...] como forma de (re)produção da vida material”, perpassa todos os campos de atuação social (BRASIL, 2017, p. 498).

Segundo as autoras, a presença dos campos da vida pessoal e da vida privada estão relacionados, lexicalmente aos âmbitos da “vida pessoal” e da “vida pública” referentes ao eixo “por quê” da pedagogia dos multiletramentos. Nas palavras das autoras, isso significa que “tanto a BNCC como a pedagogia dos multiletramentos buscam interferir qualitativamente nesses três campos” (HISSA; SOUZA, 2021, p. 96). Dentro desse quadro, o DCRB-EM, ao se definir como “documento não prescritivo” elaborado em consonância com os marcos legais e demais normativos nacionais a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa do Ensino Médio, revela a influência da Base no que diz respeito às suas escolhas teóricas.

No plano da cidadania, o eixo “por que” reconhece que o letramento tradicional da “letra” já não é mais suficiente para atender às demandas humanas na sua diversidade. Em vez disso, os autores da pedagogia dos multiletramentos defendem “uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças entre diferentes comunidades” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 62). As negociações estabelecidas nesse contexto requerem das escolas a capacidade lidar com a *diversidade* linguística e cultural. Por essa razão, “a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é a de negociar as diferenças de suas *linguagens sociais*, dialetos e discursos transculturais híbridos, negociando, dessa forma, suas próprias *identidades*” (KALANTZIS; COPE, 2020p. 62). A esse respeito, o componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM relaciona-se com o aspecto da diversidade cultural e linguística, quando reconhecer ser necessário:

ampliar, linguisticamente, a vida, resgatando a história de lugares, de diferentes culturas, de costumes, de credos e de etnias, utilizando-se dos signos verbais e não-verbais como potencializadores e reveladores de conhecimentos interdisciplinares e, por isso mesmo, merecedores de espaços em que possam ser, permanentemente, socializados (BAHIA, 2022, p. 151).

A BNCC, por sua vez, explora a diversidade linguística e cultural por meio de um conjunto de competências gerais traçadas para a educação básica. O foco dessas competências, segundo Pinheiro (2020), ao recair sobre a diversidade cultural e linguística, abrange a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos, a valorização e fruição das diversas manifestações artísticas, culturais, das locais às mundiais, a utilização de diferentes linguagens, a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, entre outros (BRASIL, 2017).

No âmbito da pedagogia dos multiletramentos, os âmbitos da vida profissional, pública e privada estão implicados com a mudança social e com a construção de futuros sociais em que os alunos atuam como criadores ativos desses futuros sociais. Nessa perspectiva, passa-se a conceituar o próximo eixo relacionado ao “quê” da pedagogia dos multiletramentos. Nesse eixo, o conceito-chave é o de *design*, o qual “designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos *designers* ativos de significado. E, como *designers* de significados, somos criadores de futuros sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários” (GNL, 2021, p. 108).

No DCRB-EM, os conhecimentos essenciais que devem ser adquiridos e aprimorados na área de Linguagens e suas Tecnologias consideram os seguintes aspectos:

- A compreensão da área de Linguagens e suas Tecnologias e da aglutinação dos componentes curriculares que a integram dá-se em função de que todos eles possuem objetos de conhecimento que dialogam com as *práticas sociais*, que podem se explicitar como *enunciativas*, *artísticas* e *corporais*, a exemplo da expressão através da *oralidade*, das práticas esportivas, da dança, da expressão musical ou das artes visuais, entre outras possibilidades de produção de sentidos que a linguagem permeia ou viabiliza (BAHIA, 2022, p. 88, grifos nossos).
- a proposta - aqui sistematizada no DCRB do Ensino Médio do Estado da Bahia para a área de Linguagens e Suas Tecnologias ressalta a importância de que os/as estudantes baianos/as tenham condição de se desenvolver como seres humanos e apropriarem-se dos saberes,

das produções e da ciência desenvolvidos pela humanidade ao longo de toda a sua história

- os/as estudantes precisam ter a oportunidade, através da escola, de compreender a arte (música, teatro, dança, literatura, artes visuais), a cultura corporal (jogo, dança, luta, esporte, ginástica e outras possibilidades), compreender a linguagem verbal e experienciar as *formas de interagir, produzir, criar, de aprender* e de consolidar os meios de acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e, também, em seus rudimentos.

Os enunciados do DCRB-EM, elencados acima, relacionam-se diretamente com a temática do *design*, pois sugerem que os estudantes se apropriem dos recursos disponíveis para “significar”, isto é, projetar novos significados. A esse respeito, os autores da pedagogia dos multiletramentos explicam que “os significados então criados nunca são os mesmos que os anteriores, pois se tornam significados retrabalhados (*redesigned*) ao entrarem no mundo” (KALANTIZ; COPE, 2020, p. 165). De acordo com Kalantzis e Cope (2020), a construção de significados parte da consideração de que todas as coisas do mundo possuem um padrão de significado e também um processo de construção de significado, isto é, o *design* está presente em todas as coisas. Da mesma forma, o *design*, nas palavras de Kalantzis e Cope (2020, p. 173), “constitui uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação”. Evidencia-se, portanto, um duplo significado para a palavra *design*, conforme explicam os autores da pedagogia dos multiletramentos no quadro a seguir.

Design substantivo	como	A forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou uma imagem, por exemplo).
Design como verbo		Uma sequência de ações, como  representação interpretação.

Fonte: KALANTZIS; COPE, 2020.

Considerando a dualidade de significados, Kalantzis e Cope (2020) apontam para dois aspectos relacionados ao *design*: a estrutura de significado (elementos gramaticais, música, literatura, mídias digitais) e a agência /ação socialmente

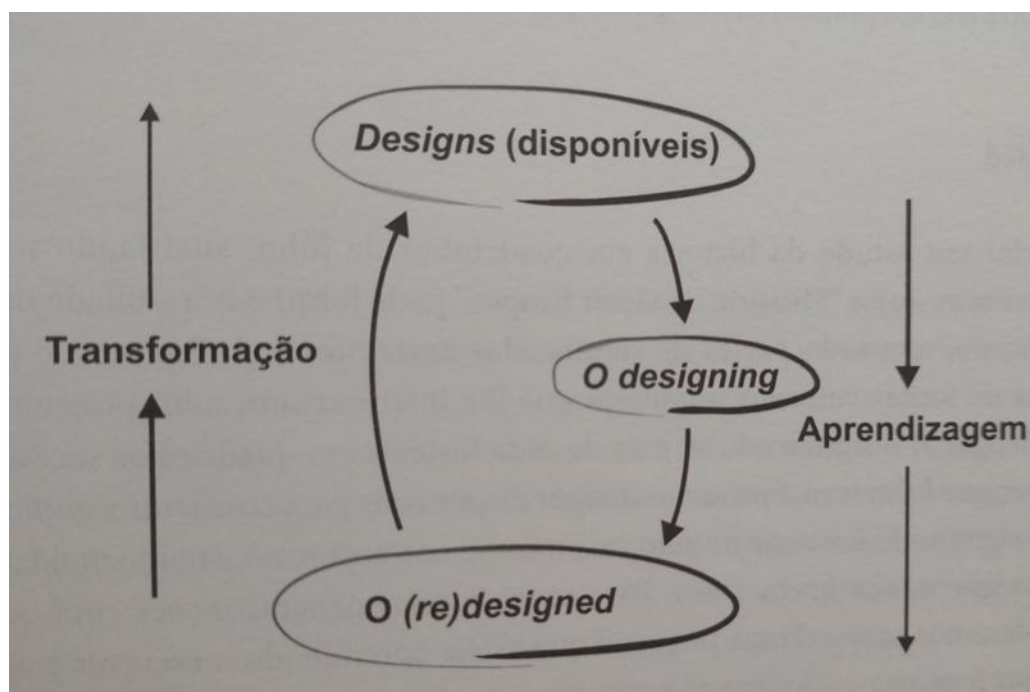
orientada nos processos de comunicação, criação e interpretação de mensagens. O funcionamento do *design* como um processo de construção de significado em ação mobiliza, conforme já discutido na seção 2.1.1, com base em Pinheiro (2016), a inter-relação de três componentes básicos: *available designs*, *designing* e *redesigned*. Parte-se do entendimento de que vivemos em um mundo de designs: “padrões de significado disponíveis para nós na forma de nossa herança cultural e ambiental, que se traduzem em convenções de linguagem, imagens, sons, gestos, toques e espaço” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 173). Como recursos presentes na formação dos indivíduos, os *designs* disponíveis ajudam a criar significados e a interagir socialmente com os outros. Nas palavras de Kalantzis e Cope (2020, p. 173), os *designs* disponíveis manifestam-se como “recursos de construção de significado, constituindo-se, ao mesmo tempo, em significados no mundo e em significados para o mundo (os significados que fazemos do mundo em nossa “construção de sentido” ou interpretação)”. No DCRB-EM, a abordagem do *design* parte do diálogo estabelecido entre “objetos de conhecimento” e “as *práticas sociais*, que podem se explicitar como *enunciativas*, *artísticas* e *corporais*”, considerando as “possibilidades de *produção de sentidos* que a linguagem permeia ou viabiliza”.

A apropriação dos *designs* disponíveis para a construção de significados novos e mais amplos ocorre por meio do processo de *designing* em que o engajamento em atos de *design* resulta na criação de novo(s) *design(s)*. Na criação dos novos *designs*, “o construtor de significados nunca simplesmente replica ou copia os designs encontrados, ainda que as matérias-primas de que faz uso pareçam ter sido amplamente reproduzidas a partir de padrões bem estabelecidos de construção de significado”. (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 174). Em outras palavras, isso significa que o engajamento em atos de *design*, ao criar um novo *design*, um novo significado, imprime sempre a voz do construtor de significados, “que se baseia na combinação única de recursos para a construção de significado, com base em códigos e convenções disponíveis em seus contextos e culturas” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 174). Ao propor que os estudantes experienciem as “formas de interagir, produzir, criar, de aprender e de consolidar os meios de acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e, também, em seus rudimentos”, o DCRB-EM está garantindo que os estudantes baianos, engajados em atos de *design*, construam novos significados refazendo o mundo por meio dos conhecimentos, linguagens e símbolos historicamente acumulados e projetando-o a

partir do seu olhar único e individual, pois “usamos os recursos de significado que nos estão disponíveis, mas sempre adicionamos algo de nós mesmos, na medida em que expressamos esses significados como nossos” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 174). Considerando que o DCRB-EM propõe a compreensão da arte (música, teatro, dança, literatura, artes visuais), da cultura corporal (jogo, dança, luta, esporte, ginástica e outras possibilidades) e da linguagem verbal, o processo de *designing* opera “por meio dos processos ativos, interpretativos, de ler, escutar, ver; seja comunicando-o aos outros, por meio da criação de enunciados que podem ser respondidos através da escrita, da fala, de fotos e/ou vídeos” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 174). Nos termos da pedagogia dos multiletramentos, o processo de *designing*, ao projetar novos significados a partir dos *designs* disponíveis, transforma também as pessoas nas suas relações umas com as outras e com o mundo, pois “esses não são processos independentes. Configurações de sujeitos, relações sociais e conhecimentos são trabalhados e transformados no processo de design (tornando-se o *redesigned*)” (GNL, 2021, p. 123).

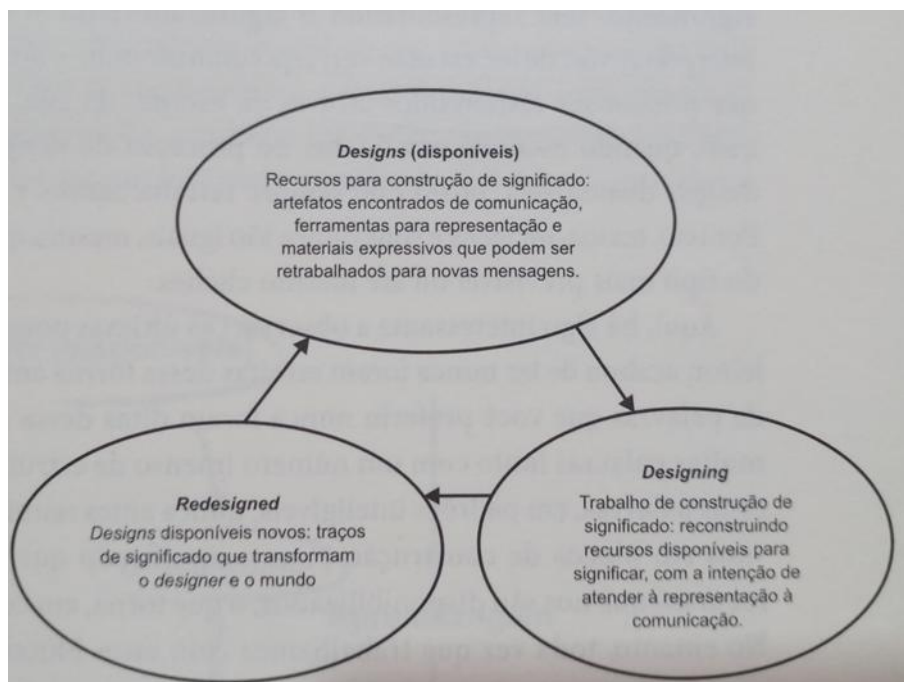
O resultado do engajamento em atos de *design* diz respeito ao projeto criativo e reprodutivo que “sempre envolve uma injeção de interesses orientadores do *designer* e de suas experiências culturais, de sua subjetividade e de suas identidades” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 174). Nesse sentido, os novos significados construídos no processo de *designing* passam a circular como *redesigned* e funcionam como recursos de transformação do mundo à medida que acrescenta a ele novos significados. Nas palavras dos autores da pedagogia dos multiletramentos, “o *redesigned* é, portanto, um resíduo, um traço de transformação que é deixado no mundo social do significado. Os textos do processo de *designing* se tornam, desse modo, recursos novos ressignificados (*redesigned*)” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 176). No processo que parte, inicialmente, dos *designs* (disponíveis) ocorre a aprendizagem na medida em que o indivíduo precisa engajar-se ativamente no *designing* e na apropriação dos recursos disponíveis para construção de novos recursos, novos significados, *redesigned* cuja inserção no contexto social imediato dos sujeitos provoca a transformação individual e coletiva. No DCRB-EM, esse aspecto se manifesta por meio da concepção de estudante que o documento vislumbra: estudantes baianos/as que “tenham condição de se desenvolver como seres humanos e apropriarem-se dos saberes, das produções e da ciência desenvolvidos pela humanidade ao longo de toda a sua história” a fim de, como

construtores de significados, “interagir, produzir, criar, aprender e consolidar os meios de acesso ao conhecimento”. O processo de aprendizagem e transformação opera por meio dos seguintes movimentos:



(Fonte Kalantzis; Cope, 2020).

Na pedagogia dos multiletramentos, o movimento dos três elementos de construção de significado pelo *design* (*designs* (disponíveis), *designing* e *redesigned*) traduzem todas as formas de significação, incluindo a língua, em processos dinâmicos de transformação e não apenas em processos de reprodução (KALANTZIS; COPE, 2020). Por essa razão, “os construtores de significado não usam apenas o que lhes foi dado, mas também criam e recriam signos, transformando significados” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 177). Segundo os autores do GNL, as implicações pedagógicas dessa concepção ressignificam o papel central da agência no processo de construção de significado, pois favorece a criação de “uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora”. Em outras palavras, “o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 177). A figura a seguir ilustra o processo de significado pelo *design*.



(fonte: Kalantzis;; Cope, 2020)

Na BNCC, a temática do *design* é abordada na subseção Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidade. A competência 6, ao sugerir a apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais, consideradas as características locais, regionais e globais, espera que os estudantes sejam capazes de mobilizar seus conhecimentos “sobre as linguagens artísticas para *dar significado* e *(re)construir* produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2017, p. 488, grifos nossos). A construção e reconstrução de significado parte das diversas produções artísticas e culturais (*design* disponível) herdadas historicamente e tomadas como recurso para construção de significado. Na BNCC, a utilização desses *designs* disponíveis pressupõe as seguintes habilidades:

HABILIDADES

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica.

(Fonte: BRASIL, 2017)

Com base nisso, é possível perceber que a BNCC organiza a construção de significados no âmbito do *design* e do envolvimento participativo, engajado dos jovens na reconstrução dos novos significados (*designing*). O resultado é a transformação do mundo por meio de novos *designs* disponíveis, isto é, o *redesigned*. Nesse movimento, o estudante, entendido como *designer* de seus próprios projetos, ao engajar-se ativamente nos atos de *design* ressignifica seu papel de protagonista e exerce uma autoria colaborativa e multissemiótica. Tal aspecto é amplamente expresso na competência 7 da área, que propõe a mobilização de *práticas de linguagem no universo digital*, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de *engajar-se em práticas autorais e coletivas*, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. Decorre dessa competência, as habilidades:

HABILIDADES

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 489

Considerar as dimensões das práticas de linguagem no universo de digital aproxima a BNCC de um importante domínio da pedagogia dos multiletramentos: a multimodalidade. Segundo Kalantzis e Cope (2020, p. 181), o conceito refere-se ao uso de mais de um modo em um texto ou um evento de construção de significado. Os autores explicam que, na teoria dos multiletramentos, são identificados sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. Nesse sentido, “a multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 181). No componente Língua Portuguesa, a BNCC define que “cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e *produção de textos verbais e multissemióticos*” (BRASIL, 2017, p. 490). Essa abordagem, segundo os autores do GNL, “em vez de lidar apenas com letramento da “letra” (no singular), nosso foco na abordagem dos multiletramentos é o dos “letramentos” (no plural), que pressupõem a criação de significados como processos multimodais de representação e comunicação, que são multimodais” (KALANTZIS; COPE, 2020, p. 182).

No DCRB-EM, a natureza dos textos contemporâneos é encarada como um compromisso pautado também no DCRB do Ensino fundamental. Nos termos do documento, o componente Língua Portuguesa deve trabalhar o texto “na perspectiva bakhtiniana, como um evento dialógico, *semiótico*, falado, escrito, que contempla os *signos* estabelecidos na sociedade e as duas camadas constitutivas: a camada linguístico-formal e a camada histórico-ideológica” (BAHIA, 2022, p. 151, grifos nossos). Além disso, o documento considera que:

É papel relevante da Língua Portuguesa desvelar aos estudantes de Ensino Médio do estado o universo dos signos verbais e não-verbais, como um *locus* de reflexão e apropriação das ideias veiculadas pelos textos/discursos, além de lhes propor o contato com o repertório artístico, científico e cultural elaborado pelo homem ao longo dos séculos (BAHIA, 2022, p. 151).

Com base, nota-se uma preocupação com o trabalho centrado na apropriação dos mais diversos gêneros presentes nas modalidades oral e escrita da língua. O reconhecimento do texto como evento também semiótico que mobiliza outros signos além do verbal aponta, mesmo que timidamente, para o aspecto da multimodalidade, embora a sua abordagem não seja tão enfática como ocorre na BNCC.

No âmbito do último eixo, o “como” da pedagogia dos multiletramentos, o Manifesto do Grupo de Nova Londres explica que o sucesso de qualquer teoria pedagógica deve estar relacionado às visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e na sala de aula, bem como sobre o modo como encara a natureza do ensino aprendizagem (GNL, 2021). Partindo dessa perspectiva, os autores do manifesto afirmam que sua visão da mente, da sociedade e da aprendizagem “é baseada na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social. Ou seja, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como ‘geral e abstrato’, mas como inserido em contextos sociais, culturais e materiais” (GNL, 2021, p. 132). Nesse sentido, os autores explicam que o desenvolvimento do conhecimento humano ocorre como parte integrante das interações colaborativas com outras pessoas, isto é, “uma comunidade de alunos engajados em torno de um domínio do conhecimento específico (historicamente e socialmente construído)”. Dentro deste quadro que assume uma visão da mente, da sociedade e da aprendizagem, os autores argumentam que a pedagogia dos multiletramentos, em seu eixo “como”, mobiliza quatro fatores: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e a prática transformada.

A prática situada, ancorada na cognição social e em abordagens socioculturais para a linguagem e letramento, assume que, se um dos objetivos pedagógicos da aprendizagem é o desenvolvimento de certo domínio da prática, é necessário que haja a imersão “em uma comunidade de alunos engajados em versões autênticas de tal prática”, o que significa que a construção do conhecimento humano está situada em ambientes socioculturais e fortemente contextualizada em domínios e práticas de conhecimento específicos (GNL, 2021). Segundo os autores do manifesto, a imersão dos alunos em práticas significativas de uma comunidade deve preparar esses alunos para “desempenhar papéis múltiplos e diferentes, com base em suas origens e experiências” (o *designer* e seus projetos). Como resultado da sua imersão na realidade do aluno, a prática situada deve considerar “as

necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos. Deve também constituir uma arena na qual todos os alunos estejam seguros em assumir riscos e em confiar na orientação de outros – colegas e professores” (GNL, 2021, p. 136).

Baseando-se em intervenções ativas por parte do professor com vistas à aprendizagem do aluno, a instrução explícita, nos termos do manifesto, “não implica transmissão direta, treinos e exercícios de memorização mecânica, embora, infelizmente, muitas vezes, tenha essas conotações” (GNL, 2021, p. 137). O foco recai sobre o aluno na consideração de suas características, experiências e atividades dentro da comunidade de alunos. Em outras palavras, a instrução explícita inclui, principalmente, “esforços colaborativos de vários tipos entre professor e aluno, nos quais aprendizes podem realizar tarefas mais complexas do que realizariam por conta própria”. Dentro dessa lógica, a aprendizagem assume um percurso que aproveita e recruta o que o aluno já sabe e realiza. No que se refere ao objeto de conhecimento, o manifesto afirma que “um aspecto definidor da *Instrução Explícita* é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática” (GNL, 2021, p. 137, grifos dos autores).

O enquadramento crítico, por sua vez, tem por objetivo ajudar os alunos a enquadrar os domínios de conhecimento adquiridos no âmbito da prática situada e compreendidos durante a instrução explícita no contexto das relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas cujos valores são socialmente construídos (GNL, 2021). Com isso, os alunos desenvolvem-se para “criticar construtivamente, explicar sua localização cultural, estendê-la e aplicá-la criativamente e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas” (GNL, 2021, p. 138). Esse desenvolvimento crítico e criativo é o fundamento do último fator que integra o eixo “como” dos multiletramentos: a prática transformada.

Com os conhecimentos adquiridos e criticamente compreendidos, os alunos são levados a refletir sobre a prática e “demonstrar como podem projetar e realizar, de forma reflexiva, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores” (GNL, 2021, p. 138). Segundo o manifesto, “na Prática Transformada, em uma atividade, tentamos recriar um discurso engajando-nos nele para nossos próprios objetivos reais”. O aluno, como *designer* de projetos e futuros sociais, assume os papéis sociais desempenhados na “vida real” e, por meio da elaboração dos

diversos *designs*, participa ativa e socialmente dos processos de transformação crítica do mundo à sua volta.

Os quatro fatores que integram o “como” dos multiletramentos são sintetizados no quadro a seguir.

Prática Situada	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução Explícita	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de design de diferentes modos de significado.
Enquadramento Crítico	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
Prática Transformada	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: GNL, 2021.

No componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM a relação com os quatro fatores expostos acima manifesta-se nos seguintes termos:

- na etapa do Ensino Médio, é importante compreender que tal repertório anteriormente desenvolvido precisa se constituir, agora, como instrumento de estruturação do *protagonismo*, da *autonomia* e da *autoria* dos/as jovens nas diversas práticas realizadas por eles. Tal compreensão acerca da progressão das aprendizagens entre as etapas é essencial para que a escola possa oferecer ambientes, recursos e práticas que estimulem os jovens a, cada vez mais, avançar nas aprendizagens e na reflexão sobre os diversos *usos da linguagem* (BAHIA, 2022, p. 143, grifos nossos);
- O currículo articulado para o Ensino Médio instiga o estudante a se tornar um *ser ativo e transformador*, reconhecendo a plurifuncionalidade da língua, inclusive por vias não institucionalizadas (BAHIA, 2022, p. 152, grifos nossos);

- aplicar os conteúdos, de forma incisiva prazerosa e sem “artifícios”, e *os conhecimentos voltados para a história e para a memória local e real*, ampliando cada vez mais a questão das *identidades material e imaterial baianas* e sua inserção nos espaços de educação (BAHIA, 2022, p. 153).

Ao propor a aplicação de conteúdos por meio de “conhecimentos voltados para a história e para a memória local e real”, o componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM considera que a construção do conhecimento, socialmente situada, deve aproveitar dos *designs* disponíveis no universo sócio-histórico e cultural do aluno e assim ampliar a questão das “identidades material e imaterial baianas” por meio da sua inserção nos espaços de educação. Para isso, os estudantes precisam ser encorajados a explorar os “diversos usos da linguagem”, tendo em vista a necessidade de articulação entre esses diversos usos no contexto de suas complexidades que, vinculados aos campos de atuação, impõem o desafio de “ampliar, linguisticamente, a vida, resgatando a história de lugares, de diferentes culturas, de costumes, de credos e de etnias”. Todas as ações expressas pelos verbos sublinhados indicam a construção de um processo cognitivo cuja compreensão da sociedade, da aprendizagem e da mente vinculam-se claramente aos fatores do último eixo da pedagogia dos multiletramentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, a BNCC foi entendida como um documento de caráter normativo cujas prescrições estabelecem o que os jovens e crianças precisam aprender em todo o território nacional ao longo da Educação Básica. Até a homologação da sua última versão, a Base passou por diferentes etapas de elaboração e acompanhou toda a movimentação que sacudia os sujeitos sociais da vida política, social, histórica e ideológica do país. O fato é que, passados os diversos períodos de estabelecimento de dispositivos constitucionais, marcos legais, planos de metas para a Educação e propostas de reformas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular é, finalmente, disponibilizada à sociedade brasileira como principal documento orientador das diretrizes educacionais do país e dos currículos de todas as etapas da Educação Básica. Em termos governamentais, é apresentada como fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Para viabilizar a incorporação dos fundamentos expressos e defendidos na Base, o MEC criou o ProBNCC para auxiliar os Estados na (re)elaboração de seus currículos, tendo em vista a implementação da Base nas redes de ensino de todo o Brasil. Para isso, foram criadas ferramentas de apoio à (re)elaboração curricular, plataforma para criação de consultas públicas sobre os documentos curriculares e materiais de apoio à implementação da BNCC nos currículos estaduais. Na Bahia, esse processo, coordenado pela Secretaria da Educação – SEC, teve início com o reconhecimento das mudanças impostas pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país. A mobilização do estado para implementar as novas orientações nacionais buscou assegurar a garantia do processo educativo em curso, considerando seus diferentes aspectos.

Por meio de Documento Orientador da Rede Pública de Ensino e do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, a Bahia estabelece a construção coletiva do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, etapa do Ensino Médio à luz

da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos. Nesta perspectiva, a elaboração do DCRB no contexto baiano parte da orientação de que além de desenvolver planejamentos e práticas focados nas habilidades e nas competências, conforme orienta a BNCC, é tarefa primordial da escola comprometer-se com a vida, fora dos seus muros, o que significa perceber-se como instrumento potencial de transformação estimulando estudantes ao exercício da sua própria humanidade, manifestada através da sua formação plena e do seu desenvolvimento intelectual (BAHIA, 2020). Considerando isso, a SEC-BA explica que a nova arquitetura do Ensino Médio está organizada em duas partes: a primeira, relativa à parte comum obrigatória - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, a segunda, mais desafiadora, relativa à parte flexível, organizada sob a forma de Itinerários Formativos (BAHIA, 2020).

Partindo desse cenário que acompanha o processo de elaboração da BNCC e o alcance de suas prescrições no âmbito dos documentos curriculares estaduais, a presente investigação reflete o desdobramento de pesquisas anteriores sobre a Base e suas implicações no contexto da Educação Básica. Com uma proposta de análise voltada para as relações dialógicas entre a BNCC e o DCRB no que diz respeito à incorporação da pedagogia dos multiletramentos, a pesquisa ancora-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin por concordar com a produtividade dessa teoria para a análise dos aspectos propostos. Diante disso, estabelece um breve mapeamento do percurso histórico das diferentes reformas educacionais até a sua culminância no processo de elaboração da BNCC e sua implementação pela Bahia por meio do DCRB. Com esse mapeamento, a investigação pôde lançar luz sobre as diferentes valorações e posicionamentos socioavalitivos dos sujeitos interlocutores no espaço-tempo do contexto nacional e do contexto estadual. Após isso, a análise volta-se para as materialidades do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC e do DCRB a fim de apontar as possíveis relações dialógicas construídas por meio da influência do documento normativo de abrangência nacional sobre o documento não prescritivo estadual.

Os resultados da análise confirmam que a materialidade linguístico-discursiva do DCRB recebe influências da BNCC no que diz respeito à pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres. Considerando que na BNCC os aspectos teóricos da teoria dos multiletramentos estão presentes em toda a área de

Linguagens e suas Tecnologias e, principalmente, na arquitetura do componente curricular Língua Portuguesa, o documento baiano incorpora tais fundamentos por meio do diálogo entre a sua organização lexical e semântica e os três eixos fundantes da teoria: o “porquê”, o “quê” e o “como”. No entanto, apesar dessa influência que recebe da BNCC no que diz respeito às escolhas teóricas, a abordagem dos letramentos no DCRB-EM revela um posicionamento axiológico cuja valoração predominante é a da perspectiva do letramento (no singular), abordado pelos especialistas como dimensão do letramento “da letra” e da centralidade da escrita.

Esses diferentes valores axiológicos lançam luz sobre a pluralidade dos discursos sobre os letramentos que se manifesta no documento baiano, pois, ao mesmo tempo em que se direciona aos domínios dos multiletramentos no que diz respeito: à construção de um currículo que garanta a formação para a cidadania, para o trabalho e para a vida comunitária (eixo o “porquê”); ao trabalho com os diferentes usos das linguagens e seus signos verbais e não -verbais em que os jovens baianos exercitam a autonomia e o protagonismo para criar e produzir (eixo o “quê” e as noções de *design* disponível, *designing* e *redesigned*) e, finalmente, à abordagem de conteúdos em que a construção dos objetos de conhecimento parta de situações da vida originária e ofereça os recursos para que o jovem baiano transforme a própria realidade (eixo o “como”), o mesmo documento também abriga discursos que valoram os letramentos na perspectiva da cultura letrada e da predominância da escrita. Esses valores estão presentes na arquitetura do componente curricular Língua Portuguesa e comprovam que a BNCC e o DCRB refletem e refratam os enunciados de maneira diferente, singular e irrepetível.

Considerando os aspectos destacados até aqui, é possível concluir que os fios dialógicos que constroem as redes de influência da BNCC sobre a elaboração do DCRB estão envolvidos em embates ideológicos no campo político-educacional, uma vez que o cenário de elaboração da BNCC, marcado pelo ideário neoliberal e sua agenda econômica, esbarra na agenda de cunho progressista defendida pelo governo baiano. Desse modo, a elaboração do DCRB procura equilibrar seu posicionamento crítico em relação aos posicionamentos político-ideológicos dos governos responsáveis institucionalmente pela BNCC ao mesmo tempo em busca, dado o caráter normativo do documento nacional, incorporar seus fundamentos aos currículos da Bahia. No que diz respeito ao coletivo de vozes autorais, o DCRB reúne

essa pluralidade em torno de três entidades: a governamental, a acadêmica e a social. A voz governamental sustenta o caráter institucional do documento e veicula os posicionamentos governamentais; a voz acadêmica, representada pelo conjunto de especialistas, assegura a credibilidade científica das escolhas teóricas que dão o acabamento do todo do componente curricular em análise; e, a voz social, representada pelos professores, gestores e alunos, compõe o grupo dos interlocutores com que as demais vozes dialogam e estabelecem movimentos colaborativos.

Este trabalho apresenta-se como uma ampliação da discussão sobre a influência da pedagogia dos multiletramentos no contexto local. Inicialmente, Hissa e Souza (2020) comprovaram a incorporação dessa pedagogia na BNCC e incentivaram o prosseguimento desses estudos com foco nos documentos elaborados pelos Estados. Em resposta a essa importante provocação, esta pesquisa discute a presença desses fundamentos tomando como ponto de partida a BNCC. Ao mesmo tempo, tal qual o trabalho das referidas autoras, esta pesquisa fundamenta-se na teoria bakhtiniana dado o seu potencial revelador dos aspectos valorativos do contexto sócio-histórico, das dimensões autorais e seus posicionamentos axiológicos no acabamento do todo dos enunciados.

Entre as contribuições já trazidas por este trabalho pode-se destacar: o reconhecimento da importância da pedagogia dos multiletramentos para a organização curricular, dada a sua abordagem articulada das diversidades linguístico-culturais e da diversidade multissemiótica dos textos contemporâneos; a produtividade teórico-metodológica da perspectiva bakhtiniana para análises de enunciados da esfera político-educacional; a relação entre a materialidade linguístico-discursiva dos enunciados e as condições sociais, políticas e ideológicas do diferentes espaços sociais; a coletividade de vozes e a construção da autoria em documentos de natureza prescritiva; os diferentes modos como os enunciados (BNCC e DCRB) refletem e refratam a realidade veiculados valores que divergem, complementam, respondem, reagem e ressignificam.

Para além dessas possíveis contribuições, espera-se, com essas análises, fortalecer e ampliar ainda mais o debate sobre a produtividade dos letramentos nos diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, este trabalho revela seu posicionamento favorável à pedagogia dos multiletramentos por reconhecer que as dinâmicas do mundo contemporâneo são forjadas no interior das múltiplas

diversidades linguísticas e culturais e sua mediação tem sido feita socialmente por textos “mutlissemioticamente” concebidos. Nessa realidade, a pesquisa defende que os sistemas de ensino, as escolas, os currículos, os professores, os estudantes, a sociedade participem ativamente da construção de um mundo multiletrado, sensível às complexidades da diversidade humana, consciente das implicações impostas pelas tecnologias digitais na remodelação de textos e comportamentos e responsável para resolver com ética, transparência, respeito e solidariedade os problemas e desafios de uma vida cada vez mais conectada e plural.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. In: **Letras: Revista do Programa de Pós graduação em Letras (PPGL UFSM)**. Santa Maria, RS, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149>. Acesso em 26 nov. 2022.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, p. 95-114, 2006.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio** área: linguagens / Secretaria da Educação. – Salvador: Secretaria da Educação, 2015.
- BAHIA. Assembleia Legislativa da Bahia. **RESOLUÇÃO CEE N.º 137**, de 17 de dezembro de 2019. Salvador, Bahia, 2019. Disponível em: https://homologa.ba.gov.br/cee/sites/sitecee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf . Acesso em: 18 nov. 2022.
- BAHIA. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Salvador, BA: 2020.
- BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio** (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.
- BAHIA. **Programa de Governo Participativo. Rui Governador 13**. 2018. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/seplan/publicacoes/16223/programa-de-governo-participativo-2018>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo I. Tadução de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov -São Paulo: Editora 34, 2018.

BARBOSA, J. P. Análise e reflexões sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: _____. **Língua Portuguesa: ensino fundamental** / Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena R. Rojo - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19. 2010. p. 155-182.

BARBOSA, J. P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. **Revista na Ponta do Lápis**. – ano XIV, n. 31, p. 12 – 19, 2018.

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 01, jan./jul, 2013. ISSN: 2176- 9125. P. 99-113.

BOGEA, D. “Uma ponte para o futuro”: liberalismo econômico, conservadorismo moral e a violência incalculável do puro cálculo. In: **Ítaca 33 – Edição Especial “50 anos de Desconstrução”**. 2008, p. 21-37.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 7 2020.

BRASIL. **Lei 5.692/1971**. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm . Acesso em 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Programa do governo Bolsonaro**. O CAMINHO DA PROSPERIDADE Proposta de Plano de Governo (BRASIL, 2018), disponível em:

<https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2023.

CARLOS, N. L. S. D. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). In: **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 83–108, 2018. DOI: [10.22409/tn.16i30.p10088](https://doi.org/10.22409/tn.16i30.p10088). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10088>. Acesso em: 22 jan. 2023.

CARVALHO, R. Q.; SCHMITZ, H. O fordismo está vivo no Brasil. In: **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 27, p. 148-156, 1990.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COULMAS, F. Letramento e desigualdade. In: COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 83-106, 2014.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 37-60, 2020.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: **Ensino de Humanidades**. Estud. av. 32 (93) • May-Aug 2018 • <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt> . Acesso em: 14 jan. 2023.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: A critique of traditional schooling. New York, Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGER. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERMANO, J. W. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. In: **Cad. CEDES** 28 (76) • Dez 2008 • <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300003> . Acesso: 22 jan. 2023.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. In: VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021, p. 7-82.

GRILLO, S. A noção de campo nas obras de Bordieu e do Círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. In: **Rev. ANPOLL**, nº 19, p. 151-184, jul./dez. 2005.

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

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KALANTZIS, M; COPE, B. Multiliteracies. In: **Works & Days**: Kalantzis e Cope. 2022. Disponível em: < <https://newlearningonline.com/multiliteracies> > . Acesso em: 19 dez. 2022.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-64, 1995.

LOPES I. A. Letramento: Constituição e Desenvolvimento dos Campos de Estudo. In: LOPES, I. **Cenas de Letramentos Sociais**. Tese de Doutorado. UFPE. Recife, 2004. p. 18 – 48.

LUCIANO, J. A. R; PAULA, L. **Filosofia da linguagem bakhtiniana**: concepções verbivocovisuais. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001.

MENDONÇA, M. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. In: GEGE. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. In: **Revista Educação em Foco**. Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022, p. 1-19.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 18 nov. 2016.

PINHEIRO, Petrilson. **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. Petrilson Pinheiro (Org.). – São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017.

PINHEIRO, Petrilson A.. Pesquisa em contextos de ensino e aprendizagem por meio do uso da internet: uma ecologia de saberes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

PMDB. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.mdb-rs.org.br/fl_adm/uploads/documentos/Uma_ponte_para_o_futuro.pdf . Acesso em: 18 jan. 2023.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin In: MEUER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. ed. São Paulo: Parábola, p. 13-36, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLOCHINOV, V. A palavra na vida e palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.