

RELATO DE PESQUISA

Base Nacional Comum Curricular e Língua Portuguesa: ecos dos multiletramentos

Shirley Adriana de SOUSA SILVA 

Grupo de Pesquisa "Linguagem em Atividade no Contexto Escolar" (GP-LACE)

RESUMO

Com o surgimento de novas tecnologias da comunicação, o conceito de letramento tem sido, constantemente, repensado, para englobar uma variedade de modos de significação dos mais locais aos mais globais, distanciando-se, progressivamente, de uma noção do letramento puramente verbal escrito. Isso porque o mundo, hoje, demanda mais que letramento escrito. Antes, requer pessoas mais integradas ao *design* multissemiótico dos textos, que transponham o foco circunscrito à escrita como modalidade principal de veiculação de significados, que assumam outras tecnologias nas quais a sobreposição de modalidades oral, escrita, gestual, tátil, espacial e visual está presente. Assim, o presente trabalho se deve à crescente necessidade que o atual contexto sociocultural impõe aos profissionais da educação, de modo geral, e, mais especificamente, aos professores de Língua Portuguesa, sobre a necessidade de os estudantes se apropriarem da diversidade de linguagens, culturas e mídias que direcionam aos multiletramentos (ROJO, 2012). Em face disso, este estudo analisa as habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Novo Médio, componente Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), a fim de identificar as características dos multiletramentos em sua articulação.

ABSTRACT

With the emergence of new communication technologies, the concept of literacy has been constantly rethought, to encompass a variety of modes of meaning from the most local to the most global, progressively moving away from a notion of purely verbal written literacy. This is because the



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Ana Karina Nascimento (UFS)
- Eulália Leurquin (UFC)
- Fabíola Sartin (UFCAT)

DATAS

- Recebido: 07/06/2022
- Aceito: 30/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Sousa Silva, S. A. (2022). Base Nacional Comum Curricular e Língua Portuguesa: ecos dos multiletramentos. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 379-405, 2022.

world today demands more than written literacy. Rather, it requires people who are more integrated into the multisemiotic design of texts, who transpose the limited focus to writing as the main mode of conveying meanings, who assume other technologies in which the overlapping of oral, written, gestural, tactile, spatial and visual modalities is present. Thus, the present work is due to the growing need that the current socio-cultural context imposes on education professionals, in general, and, more specifically, on Portuguese Language teachers, on the need for students to appropriate the diversity of languages, cultures and media that lead to multiliteracies (ROJO, 2012). In view of this, this study analyzes the skills indicated in the Brazilian Common Core Curriculum (Base Nacional Comum Curricular) for the New High School System, Portuguese Language component (BRASIL, 2018), in order to identify the characteristics of multiliteracies in their articulation.

PALAVRAS-CHAVE

Formação inicial. Multiletramentos. Língua Portuguesa.

KEYWORDS

Pre-service teacher education. Multiliteracies. Portuguese Language.

Introdução¹

Desde a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, de 1996, Lei Federal 9394/96, a primeira lei geral da educação promulgada desde 1961, não se tem um instrumento legal de ampla repercussão sobre o sistema escolar como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio traz a significativa inovação à educação brasileira: um arcabouço legal para a construção dos currículos.

No tocante ao componente curricular Língua Portuguesa, esse documento norteador da educação linguística da escola brasileira, doravante referido como BNCCEM-LP, precisa refletir duas relevantes noções da construção de significados no mundo contemporâneo com forte impacto sobre a educação escolar: uma, que diz respeito à *diversidade cultural* concernente às diferenças linguísticas e culturais, no sentido de valorizar e salvaguardar as demandas individuais, para que textos/discursos antes não valorizados sejam utilizados em espaços de prestígio (escolas, materiais

¹ Este trabalho é parte da Tese intitulada “Língua Portuguesa e Multiletramentos: diálogo possível na Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio?” (SOUSA SILVA, 2022), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em maio de 2022.

didáticos etc.), bem como captar as modalidades atuantes dos adolescentes e jovens na escola e na sociedade; outra, que se reporta à *multissemiose*, como resultado, em parte, dos novos meios de informação e comunicação, inferindo aos multiletramentos.

Fazer luz da *diversidade cultural* e da *diversidade de semioses* é, a um só tempo, arrefecer a perpetuação de práticas homogeneizadoras e trazer para o centro da aprendizagem o texto, em suas semioses múltiplas, a fim de que os alunos aprendam, na escola, outras formas de representação presentes do mundo, antes ofuscadas por práticas que sobrevalorizam a forma verbal escrita, deixando de incluir as semioses sonora, verbal e visual (estática e em movimento), isto é, as multissemioses. Consequentemente, vão-se constituir novas formas de ensinar-aprender, abrangentes e integradas, mesclando novas e velhas tecnologias e mídias, contribuindo para a formação de espaços de aprendizagem de grande envergadura, mais democráticos, com compromisso ético, com a socialização dos conhecimentos, a criatividade e a dinamicidade, por estarem mais ajustados a públicos cada vez mais segmentados, para seu pleno exercício da cidadania, e, conseqüentemente, inclusão social.

Uma vez percebidas mudanças nas formas de interações em função do avanço tecnológico, nos dias atuais, a educação linguística deve ganhar novos contornos, na sociedade brasileira. Essas mudanças afetarão (ou já afetam) a vida de milhares de jovens. Caso não sejam acompanhadas pelos estudantes, serão mais um instrumento perpetuador de desigualdades, do desemprego estrutural, minando possibilidades de melhores condições de vida de muitos jovens, em muitos aspectos, como, por exemplo, na sua empregabilidade e avanço nos estudos. Por essa razão, uma adequada educação linguística necessita assumir o compromisso de não só disseminar o saber historicamente acumulado como também a produção de novos saberes, construindo e desvendando novas possibilidades de produção de conhecimentos e de modos de agir.

Nesse sentido, este trabalho se trata de um estudo documental (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008). Está metodologicamente apoiado na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 1998, 2003; GONZÁLEZ REY, 2005; DENZIN e LINCOLN, 2013) e crítico-colaborativa (MAGALHÃES, 2011). Teoricamente, baseia-se nos estudos sobre os multiletramentos (NLG, 1996; COPE e KALANTZIS, 2000, 2009); na teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [1979] 2011, [1952-1953] 2016, [1934-1935] 1990; VO-LÓCHINOV, [1929] 2018); na abordagem dos gêneros do discurso em textos contemporâneos (ROJO, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015; ROJO e MOURA, 2019); na semiótica multimidiática (SANTAELLA, 2010). Os excertos extraídos da BNCCEM-LP são analisados de acordo com a concepção bakhtiniana dos gêneros do discurso, relacionada à noção de valoração e esfera da atividade, para análise de textos contemporâneos, proposta por Rojo (2013). Em face disso, este estudo analisa as habilidades indicadas na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Novo Médio, componente Língua Portuguesa (BRASIL, 2018), a fim de identificar as características dos multiletramentos em sua articulação.

1. Multiletramentos

A proposta do conceito *multiletramentos* se dá no final do século 20, formulada por um grupo de pesquisadores, a partir de um encontro científico que se estendeu por uma semana, na cidade de New London, nos Estados Unidos. Autodenominados *New London Group* (NLG), os autores desse encontro proclamavam que a educação adequada teria como possível missão

[...] garantir que todos os alunos se beneficiem de uma aprendizagem que lhes permita participar plenamente da vida pública, comunitária e econômica. Espera-se que a pedagogia do letramento cumpra um papel particularmente importante nessa missão. A pedagogia é uma relação entre ensino e aprendizagem com potencial para criação de condições de aprendizagem que levem à participação social plena e equitativa” (NLG, 1996, p. 1)².

Assim, considerando a necessidade de a escola, tradicionalmente marcada pelo não atendimento à diversidade linguística e cultural, assumir os letramentos decorrentes da sociedade contemporânea, não só, mas também, em consequência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e de incluir em seus currículos a extensa variedade de culturas existentes, nas salas de aula de um mundo globalizado, o Grupo inaugura a teoria dos multiletramentos, no artigo seminal intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (NLG, 1996).

Nesse artigo, o NLG expõe as relações entre o contexto social em mudança e a necessidade uma nova abordagem da pedagogia dos letramentos, que atinge três esferas da existência de todos nós: a esfera profissional, a esfera pública (cidadania) e a esfera privada.

Tendo em vista essas esferas, os autores ponderam que a diversidade de canais de comunicação e a progressiva diversidade cultural e linguística no mundo de hoje requerem uma perspectiva muito mais ampla de letramento do que a abordagem tradicional que limita a língua a um mero sistema ou um código de comunicação, governado por regras e submetida a ideologias monolíngues e monoculturais.

Para o Grupo, a educação linguística e a garantia de que os estudantes tenham acesso à plena participação na vida pública, comunitária e profissional devem estar em consonância. Para tanto, faz-se necessária uma pedagogia que gere condições de aprendizagem, conduzindo a uma plena e equitativa participação dos indivíduos na sociedade, o que é inerente à condição de cidadania.

Assim, ao elaborarem sua teoria, os pesquisadores partem de duas constatações fundamentais: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63).

A primeira diz respeito

2 Livre tradução do original: “If it possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 1).

[...]à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (NLG, 1996, p. 64).

A segunda refere-se às diferenças culturais e linguísticas das sociedades na globalização. De acordo com o NLG, “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ‘portugueses’[no original, os autores se referem a ‘ingleses’] e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” (NLG, 1996, p. 64).

O conceito de multiletramentos enfoca, pois, modos de representação abrangentes em termos de linguagem. Para tanto, os multiletramentos requerem uma pedagogia em que a linguagem verbal e outros modos de criação de significado sejam entendidos como recursos representacionais fluidos e dinâmicos, sendo reiteradamente utilizados por seus usuários, para alcançar propósitos culturais determinados. Exigem, nesse sentido, uma nova pedagogia cujo atributo seja desenvolver “uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades”³ (NLG, 1996, p. 72).

2. Novos multiletramentos

Mais recentemente, devido às possibilidades digitais, Rojo e Moura (2019) afirmam que não se trata só de multiletramentos, mas novos (multi)letramentos (conceito será aprofundado ao longo desta seção). Segundo seus autores, o prefixo multi- remete a uma visão ampliada das ideias e do alcance dos letramentos, para englobar os diversos sistemas semióticos que podem combinar-se de maneira complementar em obras multissemióticas.

Tal discussão é, de certo modo, antecipada por Santaella (2014, p. 214), ao afirmar que “a hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia”, fazendo supor que a hipermídia vem, indubitavelmente, intensificar as propriedades multissemióticas viabilizadas pelos modos inovadores de textualização, ao possibilitar diferentes condições de produção textual e discursiva, ao integrar arranjos multimodais, como por exemplo: letra e melodia, nas canções; imagem e escrita, no infográfico ou na fotolegenda; imagem em movimento, música, fala e legenda, no filme ou vídeo etc. (ROJO e MOURA, 2019).

Nessa direção, a fim de examinar os artefatos propiciados pelas novas mídias, duas perspectivas precisam ser, simultaneamente, acionadas: a perspectiva diacrônica (evolução da língua) e a sincrônica (estado da língua) (SANTAELLA, 2007; ROJO e MOURA, 2019). A perspectiva diacrônica procura características relacionadas principalmente à “pós-modernidade e à cibercultura” já existentes no processo de mudança da percepção e do conhecimento no decorrer do século XIX (formas industrializadas de contemplação; aceleração dos processos de produção e consumo nas metrópoles etc.).

3 Livre tradução do original: “The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities.” (NLG, 1996, p. 72).

A perspectiva sincrônica busca as características impostas pela presença, cada vez mais perceptível, das estéticas tecnológicas de mesclar tecnologias, linguagens etc.

Subjacente a esse pensamento, há a lógica de organização da linguagem não verbal e verbal, que pode se dar, respectivamente, tipologicamente ou topologicamente. De acordo Lemke (2010), a linguagem não verbal (imagem) é nitidamente topológica, isto é, preenche espaços, ao passo que a linguagem verbal (oral e escrita) é tipológica e distribui-se no tempo por tipos/eixos de elementos, organizando sintaticamente (linearmente, sequencialmente) os diversos paradigmas ou categorias (de fonemas/grafemas e signos).

De maneira a contribuir nesse debate, para análise da pintura, da fotografia, das imagens digitais e da linguagem verbal, Rojo e Moura (2019), ao invés de adotar o termo multimodalidade, utilizam o vocábulo multissêmico. Ainda, prosseguindo em revisão do assunto, esses pesquisadores não utilizam as obras do NLG (1996) ou de Kress (1996) e seus colaboradores na exposição e análise das diferentes semioses, mas buscam respaldo em teorias e autores como Santaella e Nöth ([1997] 2014), optando, em sua análise, pelo uso dos paradigmas pré-fotográfico/fotográfico/pós-fotográfico para a imagem estática; pré-cinematográfico/cinematográfico/ pós-cinematográfico para a imagem dinâmica (ROJO e MOURA, 2019); modal/tonal e pós-tonal para o som (WISNIK, [1989] 1999); pré-tipográfico, tipográfico e pós-tipográfico para o verbal (ROJO e MOURA, 2019).

Com base nesses paradigmas e partindo da ideia de que “hoje nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a da autoria ‘multimidiática’, em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significados” (LEMKE, [1998] 2010, p. 456), Rojo e Moura (2019) propõem que são necessários “novos (multi)letramentos”. Nesse sentido, o adjetivo “novo” ligado ao vocábulo multiletramentos, em vez da raiz letramentos, robustece o prefixo multi- para dar conta das “práticas nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens, que, muitas vezes, recombina e remixam diversas práticas culturais, a partir de novas éticas e de novas estéticas” (ROJO e MOURA, 2019, p. 213).

3. Gêneros do discurso

Em *Estética da Criação Verbal (ECV)*, Bakhtin afirma que os diferentes campos de atuação humana estão relacionados ao exercício da linguagem. Assim, ao se observar a natureza e os modos dessas práticas de linguagem, será possível notar que elas são tão diversificadas quanto os campos da atividade humana. Dessa forma, a utilização da língua realiza-se mediante “enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 261), aos quais denomina “gêneros do discurso”.

Por serem hipersensíveis, esses enunciados refletem/refratam tanto as situações como a finalidade próprias de cada campo, seja por seu conteúdo (temático), seja pelos recursos da língua selecionados (estilo), mas, em particular, por sua construção composicional. Esses três componentes estão, por assim dizer, vinculados à totalidade do enunciado e são abalizados pela especificidade da esfera de

comunicação. Disso decorre Bakhtin definir gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 262). O teórico russo diz isso porque o acervo de gêneros do discurso é tão vasto quantas são “as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 262).

A heterogeneidade dos gêneros do discurso é de tal maneira ampla que seria difícil enumerá-los. Eles vão das simples conversas cotidianas (oral ou escrita) aos gêneros mais elaborados, seja da esfera jurídica, literária, jornalística, publicitária, científica, política etc. Disso decorre a distinção, excepcionalmente grande e essencial, de gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos), proposta por Bakhtin. “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 desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 263).

Conforme Bakhtin, durante a sua constituição, os gêneros secundários integram e absorvem os diversos gêneros primários, dando-lhes uma nova feição (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 263). Isso se deve ao fato de que, em linhas gerais, as formas do gênero são moldáveis, isto é, têm uma plasticidade maior que as formas da língua. Por terem eles uma capacidade elevada de transformação, a diversidade dos gêneros do discurso é sobremodo grande. Ela pode ser definida “em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 283).

De fato, cada campo concebe tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis de linguagem. A esses três elementos, o teórico russo denomina “organismos específicos dos gêneros” (BAKHTIN, [1934-1935] 1990, p. 96). Dizem respeito aos componentes da língua (léxicos, lógicos, semânticos, sintáticos etc.) “estritamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação” (BAKHTIN, [1934-1935] 1990, p. 96).

É denominado estilo um efeito no enunciado, “seu produto complementar”. “O estilo integra a unidade de gênero no enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 266). No gênero, o estilo dos enunciados é composto justamente “pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 261), isto é, pela forma como os recursos da língua se organizam e estruturam, veiculando um dado discurso.

Já o conteúdo temático está presente em questões do discurso e não das formas linguísticas; é razoável que se reconheça seu “caráter estável composto por regularidades produzidas: pelo campo da comunicação discursiva, pelo todo do enunciado – aí incluída a situação de interação verbal –, pela seleção e profundidade de abordagem dos aspectos do real e pela avaliação social” (GRILLO, 2006, p. 1825-1834).

Em relação à forma composicional, a título de atender às necessidades expressivas de cada autor, esta aparece constituída na organização e no acabamento do gênero como um todo. Conforme Bakhtin, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 282, *itálico do original*).

Por esse motivo, Bakhtin ([1952-1953] 2011, p. 266) define forma composicional como “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc.”.

A “forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional” (BAKHTIN, [1975] 1990, p. 25). É, em virtude da forma arquitetônica emergente da situação de comunicação que as formas composicionais, estilos e temas organizam-se e realizam-se em um enunciado pertencente a um gênero.

3.1 Textos contemporâneos e a teoria dos gêneros do discurso

Segundo Rojo, os textos/enunciados contemporâneos podem ser analisados segundo “os conceitos e categorias propostas pela teoria dos gêneros” (ROJO, 2013, p. 26-27). Tais conceitos e categorias terão mais alcance de análise se a eles for adicionado um enfoque acentuado “na flexibilidade, no plurilinguismo e na plurivocalidade dos enunciados em gêneros” (ROJO, 2013, p. 27).

A fim de sintetizar esse pensamento, Rojo (2013, p. 27), com base em Bakhtin ([1952-1953] 2016), utiliza o recurso do diagrama, explicitado a seguir:

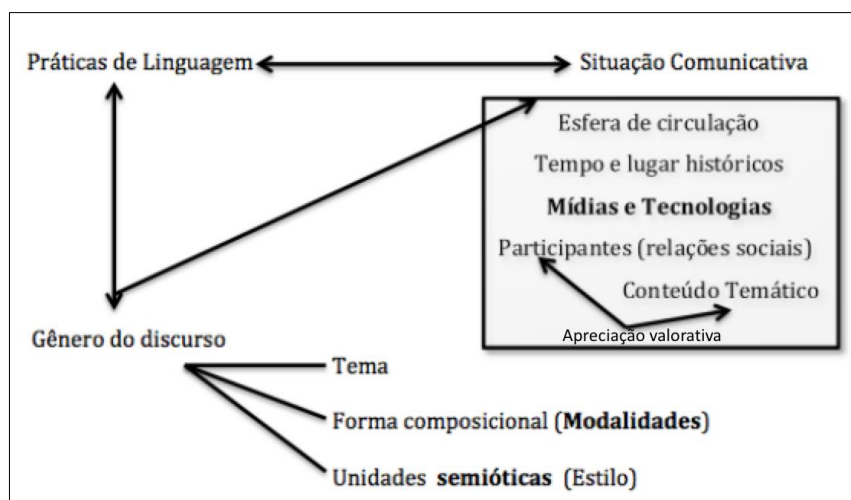


FIGURA 1 – Diagrama da teoria dos gêneros para análise de textos contemporâneos.
 Fonte: Rojo (2013, p. 30). Reprodução.

Nesse diagrama, observa-se que a escolha de um gênero está relacionada às especificidades de uma determinada esfera de circulação, “por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc.” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 282). Nessa direção, é possível inferir que as esferas recorrem a diferentes mídias (impressa, radiofônica, televisiva, digital) para veiculação de seus discursos e elegem

recursos semióticos distintos e diferentes ajustes entre eles para obtenção dos seus propósitos discursivos, fazendo ressoar seus temas, desencadeando transformações nos gêneros (ROJO, 2013).

Como afirma Rojo (2013), o aspecto multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos mostram não objetar nem os conceitos nem as categorias concebidas pela teoria dos gêneros do discurso. Ademais, se a elas for acrescida uma visão mais direcionada à flexibilização, ao plurilinguismo e à plurivocalidade dos enunciados em gêneros (ROJO, 2013), “mais amplas e eficazes” tornar-se-ão essas ferramentas “para a análise dos textos contemporâneos” (ROJO, 2013, p. 27).

Sendo assim, no intuito de esquadrihar na obra de Bakhtin conceitos que cada vez mais respondam à abordagem dos textos contemporâneos e/ou multissemióticos, Rojo e Moura (2019) propõem o conceito de “arquitetônica”, presente no artigo *The Problem of th Content, the Material, and Form*, de Bakhtin ([1934-1935] 1990).

Para esses pesquisadores (ROJO e MOURA, 2019), o conceito de arquitetura é aplicado à concepção de gêneros do discurso no intuito não só de abranger obras criadas com imagens estáticas (e dinâmicas), uma vez que estas envolvem uma “arquitetônica, de um conteúdo axiologicamente informado pelo autor criador numa certa composição concretizada num certo material” (FARACO, 2011, p. 23), mas também de abarcar “diferentes materiais”, isto é, “diferentes sistemas semióticos”, tais como o verbo, a música, imagens estáticas e em movimento, que de uma forma ou de outra impactam na arquitetura e na composição acabada.

Desse modo, por exemplo, a música, cuja composição inclui uma sintaxe e sistemas semióticos tipológicos (SANTAELLA, 2001) apontaria para “diversas formas de acabamento na composição arquitetura”, mostrando que, nessa esteira, não existe “impedimento de que os diversos sistemas semióticos possam combinar-se de maneira complementar em obras multissemióticas” (ROJO e MOURA, 2019, p. 53), sendo, assim, abarcados, pela teoria dos gêneros do discurso.

4. Habilidades requeridas na BNCCEM-LP e sua articulação com os multiletramentos

O presente estudo compreende a BNCCEM como um discurso legal em um gênero (base curricular). Tal compreensão está amparada na perspectiva teórico-metodológica dos estudos do discurso do Círculo de Bakhtin, segundo o qual “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso” (BAKHTIN, [1952-1953] 2011, p. 282).

Com base nessa compreensão, como procedimento de análise, este estudo adota a metodologia desenvolvida por Rojo (2013), por ser composta pela hibridização de diferentes elementos, sustentados em três vertentes teóricas: a) a concepção de gêneros de discurso, de herança bakhtiniana (BAKHTIN, [1952-1953] 2011; 2016); b) a concepção de multiletramentos, originada no New London Group (1996), expandindo-a aos novos multiletramentos (ROJO e MOURA, 1996); c) a concepção de matrizes de linguagens, de herança pierceana (SANTAELLA, 2010).

As categorias de análise foram depreendidas do diagrama interpretativo (figura 1) proposto por Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015), assentadas na tríade: práticas de linguagem (1); situação de comunicação (2) e seus componentes; gênero do discurso (3) e seus componentes.

Para o levantamento qualitativo, foram consideradas as seguintes categorias, depreendidas do diagrama (figura 1): a) gêneros discursivos; b) esfera de circulação; c) linguagens e semioses; d) mídias e tecnologias; e) apreciação valorativa.

O *corpus* de análise constitui-se do documento *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio* (BRASIL, 2018), na parte que versa sobre o componente Língua Portuguesa. Dessa maneira, adotou-se, um *corpus* verbal escrito, selecionado a partir do levantamento lexical que orbita o conceito de novos multiletramentos.

A palavra léxico, aqui utilizada, é entendida à luz de Bakhtin ([1952-1953] 2016), segundo o qual recursos lexicais são um dos elementos pelos quais efetuam-se os enunciados, um material linguístico concreto, de onde “os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 16).

Assim, a primeira habilidade selecionada, EM13LP16, prescrita para *Todos os Campos de Atuação Social*, mostra o enfoque nos textos orais expandindo-se para a percepção do movimento humano, da palavra e da voz. Consequentemente, a habilidade amplia o domínio do conceito de letramento aos multiletramentos, ao considerar, para além de seu escopo de aplicação tradicional da linguagem vinculada à mídia escrita, os gêneros orais associados aos gestos na criação de significados:

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

FIGURA 2 – *Printscreen* da habilidade EM13LP16.

Fonte: Brasil (2018, p. 509).

Refletir sobre a linguagem verbal escrita difere da reflexão da linguagem verbal oral. Ao falar, não somente itens lexicais e estruturas do sistema gramatical são selecionados. Há também elementos linguisticamente significativos realizados por meio da oralidade que são escolhidos pelo enunciador para expressar determinada significação. Desse modo, a habilidade envolve diferentes elementos relacionados tanto a sistemas *tipológicos* (verbais), como é o caso dos elementos da *fala* (hesitações, pausas e outras características prosódicas, partes de sílabas, sílabas, partes de palavras, palavras, frases e partes de frases, e não-verbais etc.), quanto *topológicos* (movimentos e não-movimentos da cabeça, do tronco, dos olhos, da face (mímica) e das mãos e braços etc.) relacionados à

percepção visual e à gesticulação (ROJO e MOURA, 2019) e, nesse sentido, mostra *valorar* as interações discursivas como multissemióticas, para as quais são requeridas novas habilidades, que relacionam o som, o visual (expressão facial etc.), o espaço e o gesto (movimentos de gestualidade) (COPE e KALANTZIS, 2000).

O acento valorativo à multissemiotividade é inferido em outros momentos da leitura das habilidades do componente, como na habilidade EM13LP17, a seguir, ao considerar gêneros que fazem parte das práticas contemporâneas de linguagem (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.):

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, *podcasts*, *playlists* comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

FIGURA 3 – Printscreen da habilidade EM13LP17.

Fonte: Brasil (2018, p. 509).

Note-se como os objetos selecionados organizam-se em torno do som, do verbo e da imagem em movimento, constitutivos das matrizes de linguagem-pensamento do ciberespaço (sonora, visual e verbal) (SANTAELLA, 2001, 2004; ROJO e MOURA, 2019). Por conseguinte, essa habilidade expande a anterior, pois, além das linguagens mencionadas anteriormente, tem a música. Cada uma das linguagens, no entanto, não é substituível pela outra; ao contrário, nos gêneros *vlog*, *videoclipe*, *documentário* etc., elas podem complementar-se, cruzar-se, enroscar-se, juntar-se e até mesmo se separar (SANTAELLA, 2001).

Obviamente, nessa habilidade, a referência a práticas multi/transmídia conduz aos (novos) multiletramentos, uma vez que a narrativa transmídia implica um movimento não sequencial, descentralizado de linguagens e mídias, o que convida os estudantes “[...] a identificar nos textos e nos recursos tecnológicos as potencialidades das diferentes linguagens e seus modos semióticos para a elaboração de sentidos” (ARANDA e FREIRE, 2020, p. 1539).

Do ponto de vista dos consumidores, práticas transmídia promovem multiletramentos, isto é, a capacidade de interpretar de forma abrangente discursos de diferentes meios e linguagens (Dinehart, 2008). Para entender um mundo de narrativas transmídia, o leitor/espectador/usuário deve integrar partes textuais espalhados em diferentes meios e plataformas, como se fosse um quebra-cabeça. Mas a narrativa transmídia vai além da expansão de personagens e situações narrativas através de múltiplas mídias e plataformas: como já mencionado, também transforma as práticas de consumo (SCOLARI, 2016 *apud* MASSAROLO e PADOVANI, 2019, p. 34).

Além disso, ao fazer menção à *produção de vídeos variados*, a habilidade EM13LP17 insere o tema da produção textual ligado ao paradigma de *nova aprendizagem* (KALANTZIS e COPE, 2008), baseado em modalidades outras que não apenas a escrita verbal.

Ao serem introduzidas na mídia digital, as antigas formas de produção textual são remodeladas à contemporaneidade, pressupondo sua fusão com as outras linguagens, transformando a produção textual na sua essência (SANTAELLA, 2007).

Nesse cenário, os sujeitos socioculturalmente situados também passam por transformação. O aluno sai do seu papel de consumidor de conteúdos de mídias para atuar como “prosumer” (JENKINS, [2006] 2009), produtor e consumidor de produtos. Isso exige nova lógica na organização do ensino, novos processos, dentro de um novo padrão de produção e uma nova postura de professores e estudantes no trato com as ferramentas envolvidas. Para que tal produção se desenvolva com fluência, há de se aplicar certas formatações específicas, em ambientes digitais, envolvendo a manipulação de som e imagem e o desenvolvimento de multiletramentos, já se aproximando da noção de transletramento⁴.

Além do uso de dispositivos tecnológicos, compreendendo as novas TDIC, a habilidade EM13LP17 vislumbra novas práticas *autorais e coletivas*, concernentes à proposta epistemológica dos novos multiletramentos, viabilizados pelas “novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos” que trouxeram “novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiótica [...] dos textos/discursos” (ROJO e MOURA, 2019, p. 26). Ainda, a previsibilidade de multissemióticas, de modo a explorar as potencialidades das diferentes linguagens e seus modos semióticos para a elaboração de roteiros envolvendo o uso da escrita para produção de multimídia digital, é mais um elemento que diagnostica os novos multiletramentos, uma vez que permite que os letramentos valorizados, universais e institucionais não sejam ignorados ou apagados, mas, ao contrário, sejam (re)colocados em contato com a cultura digital.

De modo adicional, a respeito do excerto apresentado na figura 3, a penúltima linha do trecho (...*co-mentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção...*) traz os fins da ação de *elaborar*. Essa primeira ação do descritor tem o sentido de “preparar gradualmente” (FERREIRA, 1999, p. 252). Relacionado ao conceito de multiletramentos, o verbo *elaborar* remete aos usos e práticas de linguagem como um processo não estanque, mas processual de apropriação. Isso se deve à característica da abordagem dos multiletramentos, em que o processo de *design* acontece, na aula, em diferentes planos de intervenção sobre os textos (COPE e KALANTZIS, 2009). Isso porque o *design* se forma mediante um processo de construção de sentidos, cuja composição advém da inter-relação de seus três elementos essenciais: *available designs*, *designing* e *redesigned* em contextos de aprendizagem em que os instrumentos não se limitam ao papel e à caneta, mas podem incorporar softwares que possibilitam aos *designs* serem (re)desenhados (*The (Red)esigned*), adequando-se aos propósitos comunicativos.

4 Freire (2020, p. 16) conceitua o evento de transletramento como: “[...] um fenômeno singular que provoca um movimento não linear, não apenas entre, através e além múltiplas plataformas de mídia, mas também entre, através e além letramentos, originando um tipo único de letramento, distinto de qualquer outro já conhecido. Evoca convergência, expansão, conexão transversal, participação e múltiplas plataformas de mídia como construtos que, associados a linguagens, permitem que narrativas transmídia sejam produzidas e consumidas. Compreendendo linguagens, permitem que o leitor, o produtor, o consumidor – e o prosumidor – adentrem o mundo narrativo, a ecologia transmídia e, portanto, o território do transletramento. Do original: “The definitions and comments presented guide the reflection on transliteracy as a singular phenomenon that provoke a non-linear movement not only across, through and beyond multiple media platforms, but also across, through and beyond literacies, giving rise to a unique type of literateness, distinct from any other one already known. It evokes convergence, expansion, transversal connection, participation, and multiple media delivery platforms as the key constructs that associated to languages follow the direction through which transmedia storytelling may be produced and consumed. By comprising languages, it provides the reader, the producer, the consumer – and the prosumer – to be within the narrative world, the transmedia ecology, and therefore within the transliteracy territory”.

Em EM13LP17, sendo o *podcast* uma mídia de gêneros essencialmente sonoros, possibilita-se o *redesigned* tanto do ponto de vista da linguagem quanto das TDIC. No tocante ao desenvolvimento da oralidade, o *podcast* permite ainda

a modificação das dinâmicas vocais pelo uso de edição, bem como pela inserção de sonoplastias, além de disporem, para a oralidade, da possibilidade de revisão expressiva, tida como típica da escrita. Essas características advêm do potencial de realização de infindáveis regravações no uso de tecnologias como o rádio e o *podcast* (FREIRE, 2013, p. 40).

Integrando, ainda mais, o tema do pluralismo, os enunciados observados na habilidade EM13LP10, a seguir, tendo em vista a língua portuguesa na sua rica diversidade e coexistência, de- põem, também, a favor da linguagem no que ela tem de “híbrida” e pluralista (SANTAELLA, 2008):

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

FIGURA 5 – *Printscreen* da habilidade EM13LP10.
Fonte: Brasil (2018, p. 508).

Note-se que, por um lado, essa habilidade enfoca a perspectiva de língua enquanto fenômeno heterogêneo, compreendendo seu grau de diversidade e variabilidade, não baseada em estereótipos, mas na abertura cultural. Por outro, concernente à característica bifronte do conceito de multiletramentos, a habilidade EM13LP10 alude à propriedade de abranger a multiplicidade cultural e linguística, ou seja, à diversidade em razão de diferenças geográficas, do perfil socioeconômico, de níveis de escolaridade, de categorias como profissão, idade, sexo, entre outras, em diversas práticas e eventos de letramentos.

Para o desenvolvimento dessa habilidade, a internet, por exemplo, é um território fértil. O espaço comunicativo das redes sociais (fotolog, twitter, weblogs etc.) bem exemplifica o caráter histórico da língua, demonstrando que a plenitude estrutural, em nenhuma das variedades da língua, nunca é alterada. “Elas passam sim por contínuas reconfigurações estruturais, mas nunca perdem seu caráter estruturado [...]” (FARACO, 2008 p.73-74).

Tomando-se como exemplo o comentário observado em um fotolog (RECUERO, 2012, p. 63): “sempre liiiiiiiiiiiiiiiiiinda mari *-* bom final de semana:*”. Nota-se “a repetição da letra “i” como forma de simular uma entonação oral, e o uso dos emoticons (“*-*” e “:*)” representando,

respectivamente, olhos cintilantes e um beijo”. No entanto, seu aspecto estrutural permanece inalterado, apesar do uso dos signos criados a partir de convenções de uso da linguagem no ciberespaço.

Outro exemplo seriam as conversações observadas no Twitter:

Usuário A: Tenho trufas de chocolate na geladeira. :-D (3h ago)
 Usuário B: É um convite? :-P RT @usuarioA: Tenho trufas de chocolate na geladeira. :-D (3h ago)
 Usuário A: @usuarioB Se tu conseguir chegar aqui antes do @usuario C terminar com elas, pode ser. :D (2h ago)
 Usuário C: @usuarioA @usuarioB Too late! (38 min ago)
 Usuário B: @usuarioA @usuarioC Damned! (4 min ago)
 (RECUERO, 2012, p. 65)

Nessa conversação desenvolvida entre três pessoas, embora note-se o uso de abreviações “RT” (abreviação de retweet – reenvio de uma mensagem publicada por outra pessoa) e símbolos, como “@” e “:-D” como forma de contactar o interlocutor, a característica estrutural, tanto do discurso direto como da organização frasal/oracional, não se modifica.

Ainda, a fim de promover a expressão das diversas identidades culturais presentes na *Esfera da Vida Pessoal*, a habilidade EM13LP20 mostra receptividade aos gostos e interesses, de modo que diferentes grupos socioculturais possam salvaguardar suas preferências:

(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.

FIGURA 6 – Printscreen da habilidade EM13LP20.
 Fonte: Brasil (2018, p. 511).

Note-se que o termo prática e seu qualificador aparecem grafados no plural: “práticas culturais”, mostrando a necessidade de ser desenvolvido o tema da não hierarquização das diferenças, de modo que não seja extraído da linguagem sua característica plurivalente, transformando-a em monovalente (BAKHTIN ([1929-1930] 1999, p. 7).

Para o desenvolvimento dessa habilidade, como ferramenta pedagógica, em contexto de internet, poder-se-ia usar os recursos do WhatsApp e/ou Facebook⁵, por meio dos quais é possível formar grupos por gostos, interesses e preferências, constituindo uma forma de representatividade midiática, através de narrativas construídas, personalização dos textos, imagens, fotografias, vídeos

5 De acordo com o site Statista, são 2 bilhões os usuários do aplicativo WhatsApp e 2,895 bilhões os usuários ativos no Facebook, que lidera o ranking como a rede social mais usada no mundo. Dados de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

etc. “O ciberespaço como arena relacional” tem-se mostrado como um “lugar profícuo para os estudantes exercitarem atuações sociais e políticas e pode funcionar como local potencializador e possibilitador de experiências participativas de largo alcance” (SCANDOLARA *et al.*, 2015, p. 251).

Em contexto de multiletramentos, a habilidade EM13LP20 apresenta-se dessa forma porque, na contemporaneidade, como resposta aos desafios colocados por uma sociedade marcada pela complexidade e que tende a valorizar recriações e reinterpretções originais, ou *redesigns*, como dizem Cope e Kalantzis (2000), é necessário um outro *ethos* em termos de mentalidade, inteligências e competências; valores, éticas e estéticas (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007), de modo a romper com a concepção linear, compartimentalizada e expressa pela ideia de posse e de privilégios das mais variadas ordens (ROCHA, 2014, p.13).

Nesse sentido, o excerto a seguir integra linguagens de diversas ordens que compõem os variados textos digitais, como: perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc. Veja-se a habilidade seguinte:

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

FIGURA 7 – *Printscreen* da habilidade EM13LP19.
Fonte: Brasil (2018, p. 511).

Como se verifica, a habilidade EM13LP19 sugere que o texto se desenha através de *textos multimodais diversos*. No entanto, uma vez que envolvem múltiplos sistemas de significação, ao invés daqueles, os textos digitais (*currículo web*, *biodata*, *videocurrículo*) supõem multissemioses e o domínio de uma profusão de multiletramentos. Isto é, de muitas linguagens (ou modos e semioses), a partir do fluxo, da mistura. Ademais, do ponto de vista dos produtores, deve tangenciar uma nova ética, inerente às práticas sociais de usos da linguagem, conforme mostra a habilidade EM13LP21, a seguir:

(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

FIGURA 8 – *Printscreen* da habilidade EM13LP21.
Fonte: Brasil (2018, p. 511).

Na figura 8, habilidade EM13LP21, nota-se, antes de tudo, que a partícula modificadora da ação sugere um modo novo de produção: *de forma colaborativa*. Essa forma de produção mostra uma ruptura com os modos de ensinar-aprender Língua Portuguesa conservadores e verticalmente hierárquicos. Tal característica permite que os alunos interajam em vários níveis e com diferentes interlocutores, tanto do ponto de vista de interfaces e ferramentas, como também de línguas (e suas variedades), de linguagens (e suas combinações) e de práticas letradas (em suas variedades) (ROJO, 2012). Desse modo, a habilidade, ao almejar uma política *colaborativa*, rejeita, em sua base, perspectivas reducionistas, mecanicistas e dicotômicas, e considera as transformações engendradas no modo a partir do qual os participantes se comunicam na sociedade tecnológica digital (COPE e KALANTZIS, 2000).

A índole colaborativa apresenta-se, mais uma vez, no fragmento que segue. Dessa vez, associada a *construir e/ou atualizar*, antevendo *trajetórias pessoais e profissionais*:

(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, *wiki* etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.

FIGURA 9 – Printscreen da habilidade EM13LP22
Fonte: Brasil (2018, p. 511).

Para o NLG (1996, p. 64), “[uma] efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos ‘inglese’ e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”. Vinculada aos contextos de vida *pessoal e profissional*, a habilidade EM13LP22 indica que as práticas escolares sejam compreendidas para além da sala de aula física, de modo a estarem mais próximas daquilo que os estudantes possam vir a ser no futuro.

Ao articular essa relação presente-futuro, a habilidade se direciona para um dos propósitos dos multiletramentos: garantir que os alunos se beneficiem da aprendizagem, buscando, de alguma forma, estabelecer relação com a vida produtiva, marcada tanto pelo capitalismo rápido⁶, como também por outras transformações decorrentes dos processos de globalização, fortalecidos pela frequência, cada vez mais constante e dinâmica, das tecnologias digitais (NLG, 1996).

A *Esfera da Vida Cidadã*, âmbito também contemplado nas habilidades, volta-se, dentre outras questões, para os valores que embasam o discurso que nela circula. Desse modo, na habilidade EM13LP23, subsequente, espera-se que o aluno analise *criticamente* o *histórico* e o *discurso político* nas suas diferentes formas de materialização: *propagandas, programas e propostas*. Veja:

6 Ideia apresentada inicialmente pelo sociólogo Ben Agger (1989) que explica como as tecnologias digitais afetam os modos de vida capitalistas através da dissolução das barreiras temporais e espaciais.

(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.

FIGURA 10 – *Printscreen* da habilidade EM13LP23.

Fonte: Brasil (2018, p. 514).

Conforme se sabe, em função da crescente inserção das mídias digitais no cotidiano das pessoas, seu uso como aparato eleitoral contribui para a construção da vontade eleitoral. Em vista disso, a habilidade visa entrelaçar texto e discurso, voltando-se tanto para a análise do *histórico* (sincrônico) como do *discurso político* (diacrônico). Os alunos, ao analisarem o *histórico* e os *discursos* políticos, terão a possibilidade de avaliar se há ou não a confluência entre comunicação eleitoral e prática governamental, para que possam *participar do debate político*, pensando nas posições e na oportunidade de refletirem criticamente como cidadãos do mundo, circulando em variados campos.

Nesse sentido, a questão da agência na participação cidadã é central nessa habilidade, fomentada na abordagem dos multiletramentos, como se vê a seguir:

[...] uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos aprendizes como agentes de seus próprios processos de conhecimento, capazes de realizar suas próprias contribuições, bem como negociar as diferenças entre as comunidades que circulam⁷ (COPE e KALANTIZIS, 2009, p. 172).

Em relação à propaganda mencionada no excerto, sabe-se que ela apresenta uma arquitetura multimodal própria, circulando nos mais variados meios de comunicação (televisão, rádio, jornal, revista, internet etc.). Como estratégia persuasiva, ela cria a imagem ligada à produção dos sentidos sensoriais, emocionais, afetivos etc., resultantes de estratégias discursivas diversas, propondo os multiletramentos.

Nessa esfera, a próxima habilidade, EM13LP25, aponta para a atuação *protagonista* dos alunos, ao cotejar sua participação em *reuniões na escola, agremiações, coletivos ou movimentos, em debates, fóruns de discussão, assembleias* etc., conforme segue:

⁷ Livre tradução do original: “The Multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next.”

(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafrazeando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.

FIGURA 11 – Printscreen da habilidade EM13LP25.

Fonte: Brasil (2018, p. 514).

O primeiro ponto que se nota nessa habilidade é que ela está intensamente apoiada no trabalho com significados situados, no que tange aos gêneros orais, por meio da participação dos alunos em *debates, fóruns, assembleias* etc., autênticos.

No seu conjunto, a habilidade encaminha a um trabalho “com enunciados concretos” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 264); a participação do aluno na pluralidade de enunciados, exigindo processos significativos de construção mediante atitudes responsivas, quer seja no ato de ouvir quer seja no ato de falar, reconhecendo “o papel da subjetividade e da agência” (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 177)⁸. Desse modo, a habilidade denota a escola não apenas como um lugar de ensino-aprendizagem (formal), mas também um espaço de simulação. Indo ao encontro de um dos principais objetivos da escola, que é justamente o de possibilitar aos seus alunos a participação em várias práticas sociais que se utilizam da leitura, da escrita e da oralidade (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009, p.107), ao invés de a aula tematizar “o falar” ou “a oralidade”, os gêneros orais públicos são tomados como objetos de ensino, permitindo “um maior desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos e uma melhor condição de exercício da cidadania” (BARBOSA, 2001, p.74).

Assim, o trabalho escolar com a oralidade é valorado positivamente, tendo em vista que as diversas decisões, nas sociedades entendidas como democráticas, utilizam-se dessa linguagem como forma de comunicação. Consequentemente, esse trabalho agrega aspectos do contexto maior ao contexto situacional de modo a preparar os jovens para interações comunicativas orais formais de formação cidadã.

A habilidade EM13LP25 aponta, ainda, para a participação em fóruns, na sua vertente escrita, propiciada pela tecnologia digital, podendo-se oferecer aos alunos a possibilidade de explorarem os fóruns de internet, ampliando suas competências discursivas. Nesses fóruns de discussão, a comunicação entre os interlocutores normalmente ocorre de forma assíncrona, isto é, não em tempo real, num espaço virtual para “a troca e o arquivamento de pensamentos, opiniões e experiências dos seus usuários” (FUNO *et al.*, 2015, p. 33).

⁸ Livre tradução do original: “a pedagogy of design recognizes the role of subjectivity and agency”.

Envolvendo ainda questões de interesse público, a próxima habilidade EM13LP27 busca engajar o aluno na solução de problemas coletivos:

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

FIGURA 13 – *Printscreen* da habilidade EM13LP27.

Fonte: Brasil (2018, p. 514).

Segundo o Dicionário Michaelis (MICHAELIS, 2015), dentre outras acepções, engajar-se pode significar lutar por ideais (principalmente políticos, sociais e filosóficos). Sendo assim, no campo específico da esfera cidadã, *engajar-se* é compreendido como sinônimo de participação, em sentido político, a partir das práticas de produção de textos orais (*discussões, debates etc.*) ou escritos (*reivindicatórios, normativos etc.*), relacionados ou não com as literacias midiáticas, considerando, sempre, a relação da comunicação com a educação linguística.

Nesse sentido, a habilidade aponta, ainda, para os *letramentos críticos e protagonistas* (ROJO, 2009, p. 120), um braço dos multiletramentos, que se relaciona ao trato ético voltado aos discursos e suas implicações nas práticas sociais e discursivas vigentes hoje, em nossa sociedade pós-moderna.

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (MONTE MÓR, 2015, p. 12).

Segundo Monte Mór (2015, p.12), “Letramentos críticos correlacionam-se à proposta de cidadania ativa de Kalantzis e Cope (2008, 2012), a qual amplia a necessidade de ação para que direitos e deveres se façam valer e sejam defendidos”.

Os letramentos críticos abordam os textos e os produtos das diversas mídias e culturas

[...] sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 120).

Na *Esfera das Práticas de Estudo e Pesquisa*, as habilidades EM13LP34 e EM13LP35, a seguir, também apresentam preocupação com os letramentos multissemióticos, tão necessários em textos para a divulgação da ciência:

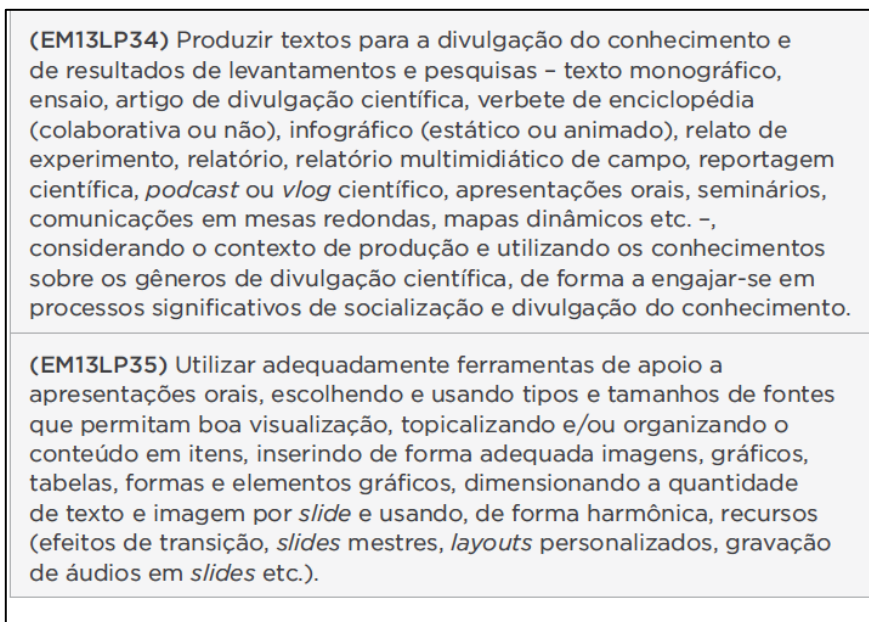


FIGURA 14 – *Printscreen* das habilidades EM13LP34 e EM13LP35.

Fonte: Brasil (2018, p. 518).

Em decorrência dos avanços tecnológicos, as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, cada vez mais, têm exigido outros letramentos; por exemplo, o letramento visual, que “tem transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente” (ROJO, 2008). Assim, as habilidades ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos.

Exigidos pelos textos contemporâneos, Lemke (2010, p. 462) afirma que “texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura, quando colocada ao lado de um texto”. Dessa forma, de acordo com esse teórico, é preciso pensar em “como as tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (LEMKE, 2010, p.468). Além disso, os pesquisadores do NLG (COPE e KALANTZIS, 2009) oferecem junto ao conceito de *design* de significados, o de *designer* de sentidos: os alunos não são somente espectadores dos sentidos que são criados pelos outros.

Nessa direção, é fundamental que o aluno saiba utilizar ferramentas que lhe possibilitem intercalar gráficos, tabelas, mapas e infográficos a outros gêneros multissemióticos, para explicar fenômenos, processos, conceitos, que necessitam de dinamicidade, dada a complexidade e a extensão de seu conteúdo. Hoje, “é importante também [...] abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação” (ROJO, 2009, p. 119).

Ademais, ao se observar o processo de leitura de jovens estudantes na sua relação com o ambiente virtual, requer-se, ainda, uma atuação *fundamentada, crítica e ética* sobre os diferentes objetos produzidos e compartilhados pelas/os usuárias/os na *Web*:

(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

FIGURA 15 – *Printscreen* da Habilidade EM13LP43.

Fonte: Brasil (2018, p. 522).

Essa habilidade, pertencente à *Esfera Jornalístico-Midiática*, tem em vista, dentre outros, os discursos viralizados, que se propagam pela sociedade por meio das redes sociais digitais *online*, como *Facebook* e *Instagram*. Muitas vezes, os textos produzidos e compartilhados nessas redes convidam os usuários a uma tomada de atitude (agência), por exemplo, postando comentários, compartilhando, curtindo etc., como “uma educação responsável deve, a um só tempo, ser responsiva aos usos das múltiplas linguagens que (re)desenham as performances na contemporaneidade e propiciar o posicionamento crítico sobre esses usos” (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014, p. 184), a habilidade solicita que os estudantes reflitam criticamente sobre os limites relacionados a esses discursos que, rapidamente veiculados à maneira contemporânea de produção e circulação textual (como remix, *mashup*, paródia), podem ter repercussão negativa, incorrendo, por exemplo, na atual cultura do cancelamento (VILCHEZ e COELHO, 2020).

A partir da influência das inovações tecnológicas, mudanças na forma composicional da língua vêm apresentando desafios também aos participantes na *Esfera Artístico-Literária*, que se veem provocados a participar de plataformas colaborativas, exercendo papéis de leitores, escritores, comentaristas, nas quais todos têm algo a contribuir, assumindo, assim, uma atitude responsiva. Nessa direção, já não é possível aceitar que uma “simples atividade de leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária” (COSSON, 2016, p. 26).

Desse modo, em direção oposta à da literatura escolarizada que se ocupa tão somente da resolução de exercícios para compreensão do período da escola literária, a habilidade EM13LP54 visa à criação de *obras* e menciona gêneros da cultura juvenil, até então desconhecidos e ignorados pela escola (ROJO, 2008, 2009), como é o caso das *fanfics*:

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclips* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

FIGURA 16 – *Printscreen* da Habilidade EM13LP54.

Fonte: Brasil (2018, p. 526). Adaptado.

Em contexto digital, os *fanfics* não se limitam à recepção passiva apenas do que lhes é ofertado, mas procuram ser autores/colaboradores dos textos, o que resulta em uma cultura participativa no ciberespaço e em uma nova cultura literária, ou seja, em um novo jeito de fazer literatura no ciberespaço. Desse modo,

Por que não pensar maneiras de transpor esse gênero para a esfera escolar? Isso será possível se enxergarmos o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas? Para tanto, talvez devêssemos primeiro começar revendo nossa visão de literatura (ROJO, 2013, p. 81).

Assim, criação *de obras autorais* aponta para a necessidade de uma abordagem artístico-literária que não se resume à apresentação de cânones, interpretações de trechos literários, exposições de autores e contextos históricos, ou “na sua forma mais indigente”, quase que resumida a “uma cronologia literária” (COSSON, 2016, p. 21). Ao contrário, abre-se para uma concepção de linguagem/língua direcionada ao evento discursivo gerador de enunciados inacabados, irrepetíveis, suscitados por autores/produtores de texto responsáveis e responsivos, que se utilizam de *designs* disponíveis para a produção de projetos, voltados às “perspectivas renovadoras, acolhendo e valorizando o cabedal cultural importado pelos alunos para o ambiente estudantil” (ZILBERMAN, 2010, p. 214). Isso porque

A experiência dos alunos é, às vezes, mais diversificada que a do professor, já que emprega diferentes formas de comunicação que se estendem dos grafites em muros e paredes à escrita digital, como usuários de sites de relacionamento, chats e blogs, leitores e criadores de fanfiction. [...] A variedade cultural trazida pelo estudante para a sala de aula coloca o professor diante da necessidade de escolher o material mais indicado para trabalhar (ZILBERMAN, 2010, p. 212-13).

Assim, a análise do discurso legal do gênero (base curricular) no componente Língua Portuguesa revela que as habilidades requeridas na BNCCEM-LP articulam-se aos multiletramentos, expandindo-as aos novos multiletramentos e ao transletramento.

5. Considerações finais

A análise dos descritores presentes na BNCCEM-LP revelou a ocorrência de habilidades cujo propósito é desenvolver capacidades condizentes com a diversidade de linguagens e mídias como também com a diversidade cultural. O trabalho com os multiletramentos é inferido pelo trabalho com as múltiplas semi-oses, o que reflete a necessidade de, nas aulas de Língua Portuguesa, discutir-se os gêneros e analisar criticamente as várias estéticas, que comunicam a multiculturalidade da sociedade globalizada. As habilidades voltam-se para as novas práticas engendradas pelas TDIC, o que denota uma ruptura com a perspectiva grafocêntrica, até pouco tempo fortemente arraigada em sala de aula e, hoje, “insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea” (ROJO, 2009, p. 107).

Desse modo, a inclusão da abordagem dos multiletramentos em cursos de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa é tão fundamental quanto necessária a fim de preparar o futuro docente para lidar com a diversidade e a complexidade das práticas comunicativas

contemporâneas, envolvendo imagens (em movimento ou estáticas), sons e gestos, e com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Essa abordagem permite que os professores se orientem não pelo tradicionalismo arraigado ao longo de muitos anos, mas trabalhem de forma mais abrangente, promovendo a valorização da diversidade cultural, quebrando estereótipos e preconceitos, de modo a garantir um ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais inclusivo e acessível a todos, baseado no respeito à diferença e na originalidade de cada indivíduo presente em sala de aula.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2056.R>

Resposta dos autores: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2056.A>

Conflito de Interesse

A autora não tem conflitos de interesse a declarar.

Agradecimentos

Especial agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento desta pesquisa.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Fontes de financiamento

Bolsista CAPES II de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo LAEL – São Paulo / Brasil Processo no 88887.190731/2018-00

REFERÊNCIAS

AGGER, Ben. *Fast Capitalism*. Urbana: University of Illinois Press, 1989.

ARANDA, M. del C. de la T.; FREIRE, M. M. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para aula de línguas? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, n. 59/2, p. 1531-54, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/NpJtTZS7WvTNSKN4NPXNJTd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

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

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa, de Tzvetan Todorov. Introd., trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1952-1953] 2011.

BAKHTIN, M. *Speech genres & other late essays*. Trad. Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press, [1929-1930] 1999.

BAKHTIN, M. The problem of content, material, and form in verbal art. In: HOLQUIST, M.; LIAPUNOV, V. (Eds.). *Art and answerability: early philosophical essays by M.M.Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, [1934-1935] 1990. p. 257-325.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, [1975] 1990. p. 071-164.

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os Gêneros do Discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2001. 247p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2020.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-36, 2003.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, p. 164-95, 2009. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning. Acesso em: 02 fev. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 203-34.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Landscape of Qualitative Research*. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 01-42.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-6, jan./mar. 2011.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, E. P. A. *Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação*. 2013. 338 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2013.

FREIRE, M. M. Transmedia Storytelling: from Convergence to Transliteracy. *D.E.L.T.A.*, v. 36, n. 3, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/MxZY7tmH5YFc6QZMX88HRty/?lang=en&format=pdf>>. Acesso em: 20 set. 2021.

FUNO, L. B. A.; ELSTERMANN, A. K.; SOUZA, M. G. Fóruns no ambiente Teleduc: reflexões sobre o papel dos mediadores e estratégias de gerenciamento de debates. *RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 31-59, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/S4bTTpwg3SdNfpLGckzrKK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.

GRILLO, S. V. C. A noção de 'tema do gênero' na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 1, n. 35, p.1825-34, 2006.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, L.; ROBISON, A. J. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. MacArthur - The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. The MIT Press, Cambridge - Massachusetts, London - England, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Language Education and Multiliteracies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: *Discourse Analysis Proceedings of the 1st International Conference on Discourse Analysis*, Edited by E. R. Pedro. Lisboa: Colibri, 1996.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa Pedagógica: do processo à implementação*. São Paulo: Artmed, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the New" in new literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 01-24.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-79, [1998] 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2021.

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

MASSAROLO, J. C.; PADOVANI, G. Letramento transmídia: um estudo sobre a produção de conteúdos escolares colaborativos. In: MOREIRA, B. D.; MATTOS, A. (Orgs.). *Educomunicação e Transmídia: um Encontro na Escola dos Media, Ciência e Saberes Populares*. 1ª ed., v. 1. Curitiba: EdUFMT, 2019. p. 28-46. Disponível em: https://editora-sustentavel.com.br/wp-content/uploads/2019/05/EDU_COMUNICACAO_E_TRANSMIDIA_eBook_EdSustentavel.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 jun. 2019.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. 2ª ed, ed expand. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 31-50. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos_fflch.usp.br/files/inline-files/Cri%CC%81tica%20e%20Letramentos%20Cri%CC%81ti%20cos%20Reflexo%CC%83es%20Preliminares_WMM.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

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

OLIVEIRA, M. B. F. de; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dRGZh3gTMYkbjZ7bPxtTgZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2021.

RECUERO, R. A conversação como apropriação na comunicação mediada pelo computador. In: BUITONI, Dulcilia Schroeder; CHIACHIRI, Roberto. (Orgs.). *Comunicação, Cultura de Rede e Jornalismo*. 1ª ed. São Paulo: Almedina, 2012, v. 1, p. 259-74.

ROCHA, C. H. Formação cidadã, tecnologia e ensino de línguas na perspectiva do letramento crítico. Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras – UNEMAT/Sinop. *Anais Eletrônico do XII CONAELL – Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários, Sinop-MT, 06 a 10 de outubro de 2014*, p. 08-18.

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

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

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

ROJO, R. H. R. O letramento escolar e os textos para divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/hZy3yNBcGjdn4Mp7jjMQYjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

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

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, L. *A Ecologia Pluralista da Comunicação*. Conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *FAMECOS*, v. 10, n. 22, p. 23-32, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SANTAELLA, L. As linguagens como antídotos ao midiacentrismo. *Matrizes*, v. 1, n. 1, p. 75-97, out. 2007.

SANTAELLA, L. A sintaxe como eixo da matriz sonora. In: SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001. p.112-16. Disponível em: <https://bit.ly/2M3HHdO>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, [1997] 2014.

SCANDOLARA, P.; MENDES, G. M. L.; CAMPUS, E. C. Ciberativismo, movimentos sociais contemporâneos e Grêmio Estudantil: redes rizomáticas em debate. *Educação em Foco*, Ano 18, n. 26, p. 251-76, dez. 2015.

SOUSA SILVA, Shirley Adriana de. *Língua Portuguesa e Multiletramentos: diálogos possíveis na Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio? Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)*. 2022. 204p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2022.

VILCHEZ, I. V.; COELHO, C. N. P. Cancelados: a cultura do cancelamento na sociedade do espetáculo. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*, 43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – VIRTUAL – 1º a 10/12/2020.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório Sheila Grillo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, [1929] 2018.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, [1989] 1999.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Ibpx, 2010.