

Conceitos de letramento(s) na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental



OPEN ACCESS

EDITADO POR

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

AVALIADO POR

- Janaina Cardoso (UniAcademia)
- Danielle Ramos (UFRJ)

SOBRE OS AUTORES

- Gabriela Martins Mafra
Conceitualização, Curadoria de dados, Análise Formal, Metodologia, Escrita – rascunho original, Escrita – revisão e edição.
- Jakeline Aparecida Semechechem
Supervisão, Escrita – análise e edição.
- Cláudio José de Almeida Mello
Supervisão, Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 11/09/2022
- Aceito: 10/11/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Mafra, G. M.; Semechechem, J. A.; Mello, C. J. A. (2022). Conceitos de letramento(s) na base nacional comum curricular do ensino fundamental. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 406-430, 2022.

Gabriela Martins MAFRA

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Jakeline Aparecida SEMECHECHEM

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Cláudio José de Almeida MELLO

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

RESUMO

Este artigo motivado pela polissemia do termo letramento, um conceito instável e múltiplo, apresenta recorte de pesquisa que analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa do Ensino Fundamental com o objetivo de identificar a ocorrência do termo letramento e seus correlatos, compreender quais conceitos estão subjacentes, e de modo emancipatório contribuir para um uso crítico do documento por parte dos profissionais da educação. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, com uma abordagem de pesquisa qualitativo-interpretativista e do tipo documental que identificou ocorrências explícitas do termo “letramento(s)”, interpretados à luz do estudo bibliográfico sobre a área, com aporte linguístico-discursivo. Os resultados revelam um refinamento terminológico com a recorrência explícita dos termos “letramento”, “letramentos”, “multiletramentos” e “novos letramentos” com diferentes acepções. O termo mais recorrente é “letramentos” para referir-se a uma grande variedade de práticas de linguagem. Além disso, os conceitos de letramento(s) são empregados sob diferentes perspectivas, tais como a pedagógica/educacional, cognitiva/psicológica e sociocultural/intercultural de modo interseccionado.

ABSTRACT

This paper presents a research excerpt which analysis the Common National Curriculum Base (CNBC) from primary school. Motivated by the polysemy of the term literacy, an unstable and multiplicity concept, this excerpt aims to identify the literacy term occurrence and its correlates, understanding which concepts are underlying, and in an emancipatory way to contributing to a critical use of document by education professionals. The research is inserted in the field of Applied Linguistics, with a qualitative-interpretative and documentary research approach that identified explicit occurrences of the term “literacy(ies)”, interpreted in light of a bibliographic study concerning the area, with linguistic-discursive support. The results reveal a terminological refinement with an explicit recurrence of the terms “literacy”, “literacies”, “multiliteracies” and “new literacies” with different meanings. The most occurrence term is “literacies” which is used to refer to a wide variety of language practices. In addition, literacy(ies) concepts are used engaging multiple perspectives, such as pedagogical/educational, cognitive/psychological and sociocultural /intercultural in an intersecting way.

PALAVRAS-CHAVE

Documentos oficiais. BNCC. Currículo escolar. Língua Portuguesa.

KEYWORDS

Official documents. CNBC. School curriculum. Portuguese language.

Introdução

Vivenciamos um período aparentemente auspicioso no contexto educacional, a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação (MEC) em duas partes: a primeira em 20 de dezembro de 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental; e a segunda em 14 de dezembro de 2018, para a etapa do Ensino Médio, que juntas, no final de dezembro de 2018, integraram-se em um único volume. O documento, de caráter normativo, estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Todavia, não podemos esquecer o embate entre o modelo normativo e as especificidades sociais, culturais, econômicas e linguísticas dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem (tanto alunos, quanto professores), o que nos desperta alguns questionamentos em relação à

auspiciosidade do momento: é possível normatizar o progresso do aprendizado para todos os alunos? O aprendizado é composto de um progresso inequívoco e se organiza em torno de avanços ou também é feito de dificuldades e retornos?

Apesar de sua centralidade para a educação, o documento legal é a referência, mas não é o currículo, pois enquanto o primeiro estabelece os objetivos pretendidos, o segundo cria caminhos para alcançar esses objetivos (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019). Visando a implementação do que prescreve o documento legal, os estados estão voltados para a construção de referenciais curriculares, e escolas públicas e privadas, para a reelaboração de seus currículos. Além disso, os cursos de formação de professores também precisam passar por reformulações de modo que atendam à resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que em seu Art. 2.º prevê que a formação docente pressupõe “o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação”.

A pesquisa que fundamenta o presente artigo investiga o uso do termo “letramento” ou “letramentos” no documento, o que se justifica tendo em vista que “a diferença na conceituação de letramento resulta em diferentes implicações para a pesquisa e para políticas educacionais” (SOARES, 2010, p.55), bem como em diferentes implicações para as práticas educacionais. Assim, ao discutirmos letramento no ensino de língua portuguesa no âmbito escolar ou universitário, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, precisamos considerar as suas diferentes acepções, saber reconhecê-las e empregá-las nas práticas de ensino.

Este artigo insere-se na tradição de estudos sobre as prescrições oficiais para o ensino de língua portuguesa, como o de Pertuzatti (2017), que identificou pontos convergentes e divergentes que normatizam a práxis educativa, bem como questionou a definição e os conceitos que alguns documentos declaram sobre a alfabetização e o letramento. A autora tomou como objetos de análise a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, o Plano Nacional de Educação de 2014 e a BNCC, segunda e terceira versão, e constatou que “o termo letramento, além de não aparecer em todos os documentos, os que o citam não acordam entre si sobre o conceito e a intencionalidade do mesmo” (PERTUZATTI, 2017, p.188), o que demonstra um campo propício para investigação.

Em face dessa variedade conceitual e sua aplicação em práticas de políticas públicas, o objetivo deste trabalho é identificar a ocorrência do termo letramento e seus correlatos na BNCC, e compreender quais conceitos estão subjacentes, contribuindo assim para um uso crítico do documento por parte dos profissionais da educação.

Considerando o que discute Soares (2010), que há diferentes conceitos de letramento, dependendo do ponto de vista que se assuma, entendemos ser necessário abordar inicialmente três perspectivas relacionadas ao termo, a sociocultural/intercultural (HEATH, 1982; STREET, 1984, 2000, 2003; KLEIMAN, 1995), a cognitiva/psicológica (OLSON; ASTINGTON, 1990; GOULART, 2006; DIONISIO, 2007) e a pedagógica/educacional (SOARES, 2002, 2004, 2010, 2017). Paralelamente à posição

teórica assumida, cabe compreender que a palavra “letramentos” pode assumir sentidos distintos dependendo dos contextos, sócio-históricos e sócio-subjetivos, em que ela é empregada.

1. Perspectiva sociocultural/intercultural de letramento

A vertente sociocultural dos Estudos de Letramento, ou “New Literacy Studies” (NLS), teve como base estudos de antropólogos como Heath (1982) e Street (1984, 2003). Embora seja corrente, no Brasil, a expressão “Novos Estudos de Letramento”, o uso do termo “Estudos de Letramento” é uma opção brasileira cunhada, sobretudo, pelo grupo de pesquisa coordenado por Ângela Kleiman. Tal tradução é mais adequada ao contexto brasileiro do que a expressão inglesa “New Literacy Studies”, uma vez que fora do Brasil havia uma tradição evolucionista a ser rompida, por isso no Reino Unido a necessidade de “novos” estudos, “contraponto aos antigos estudos sobre literacy, ressignificando essa palavra com a finalidade de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização” (VIANNA *et al.*, 2016, p.28-29). Lá essa distinção é necessária, uma vez que em inglês o termo “literacy” significa tanto alfabetização quanto letramento.

Trata-se de uma concepção fundamentada não mais na aquisição de habilidades, mas sim no exercício de uma prática social (STREET, 2003), um letramento que “não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, o letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 109, tradução nossa). Essa noção de letramento relaciona-se a um agir contextualizado, vivenciável, fruto da interação, tão diferente do conceito de habilidade a ser aprendida de forma intrínseca pelas pessoas, que a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento “[...] se configurou como um movimento que, entre outros, fez parte da chamada ‘virada social’, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social” (GEE, 2000, *apud* VIANNA *et al.*, 2016, p. 30).

No Brasil, essa perspectiva sociocultural se disseminou a partir da publicação de *Os significados do letramento*, de Kleiman (1995), que denominou letramento como um “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19)¹.

¹ No Brasil, o termo letramento foi apropriado por dois principais campos, a partir do final dos anos de 1980 e da década de 1990 – pelo da Linguística Aplicada e pelo da Educação, assim, os saberes relacionados ao conceito de letramento circulam tanto “no ambiente acadêmico quanto no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais” (ROJO; MOURA, 2019, p.12). Soares (2010) defende que não foram as perspectivas antropológica e histórica que inseriram a palavra e o conceito de letramentos entre nós. Vianna (*et al.* 2016, p.33), refuta tal afirmação, a partir de um olhar retrospectivo para o campo e constata que houve um conjunto fértil e produtivo de pesquisas na Linguística Aplicada concomitantemente, que se desenvolveu pautado em abordagens “etnográficas, discursivas e sócio-históricas, conhecido como vertente sociocultural dos Estudos de Letramento”.

Os Novos Estudos de Letramento ou Estudos de Letramento estão pautados em um modelo ideológico, e não em um modelo denominado por Street (2003) de autônomo, pois “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21-22). Assim, a escrita não estaria ligada a um contexto, ou seja, não dependeria de uma prática de letramento influenciada por fatores sociais, culturais e históricos. Portanto, uma prática pautada por uma visão autônoma concebe a escrita como neutra e estaria relacionada a aspectos somente cognitivos, individuais. Poderíamos fazer, assim, uma associação entre o modelo autônomo proposto pelos Estudos de Letramento (STREET, 1984) e a perspectiva psicológica ou cognitivista, tendo em vista que nesse modelo o letramento é visto como um “[...] saber técnico que lhe é possível aprender em qualquer momento histórico e social e, portanto, terá sempre as mesmas características” (DIONISIO, 2007, p.213-214.), como algo fixo, imutável.

Já no modelo ideológico de letramento, a que nos filiamos, as práticas de leitura e escrita são entendidas como plurais e estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas também em posições ideológicas e nas relações de poder a ele associadas (STREET, 2014).

Nesse novo modo de compreender letramento, duas categorias ganham relevância, os *eventos* e as *práticas de letramento*, os quais organizam e ajudam a compreender como o letramento é percebido na sociedade (STREET, 1993): “o *evento de letramento* é uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as ‘*práticas de letramento*’ buscam estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social” (MARINHO, 2010, p. 78, grifo nosso).

Nos eventos de letramento pode haver uma mescla/sinestesia entre a modalidade escrita e a modalidade falada da linguagem. Além disso, “as pessoas usam a linguagem escrita de maneira integrada, como parte de um conjunto de sistemas semióticos; esses sistemas semióticos incluem sistemas matemáticos, notação musical, mapas e outras imagens não baseadas em texto (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, tradução nossa).

Já nas práticas de letramento estão implicados valores, funções sociais, ferramentas materiais/semióticas, processos de existência, tecnologias de um contexto específico de uso, de uma determinada pessoa ou grupo (LARANJEIRA (2013).

Daí não poderemos falar em efeitos universais do letramento, pois cada cultura, cada grupo social produz suas manifestações de linguagem. Sendo assim, em cada cultura os eventos e as práticas de letramento são diferentes.

2. Perspectiva cognitiva/psicológica de letramento

De um ponto de vista cognitivo/psicológico, o termo letramento “designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos [...] é uma perspectiva psicológica que considera *literacy* – letramento – como um processo cognitivo de compreensão e produção de textos” (SOARES, 2010, p. 57). Nesse processo, o letramento atribui um papel privilegiado à escrita como um meio para corresponder às demandas cognitivas, sociais e econômicas da sociedade pós-industrial

contemporânea (OLSON, 1994, 2006). Para Olson (1975, 1977), há uma forma única de competência lógica que está ligada ao letramento. “Essa competência envolve o domínio das funções lógicas da linguagem, além de suas funções interpessoais” (SCRIBNER; COLE, 1978, p. 450, tradução nossa). Os pesquisadores, desse ponto de vista, detêm-se em pesquisar, muitas vezes, as funções lógicas da linguagem, pois consideram que o significado reside no texto (OLSON, 1975, 1977).

Nos últimos anos, o termo letramento/literacia vem adquirindo sentidos, principalmente em duas perspectivas: uma que entende os textos como formas de agir no mundo, como práticas sociais, e outra que o compreende como um conjunto de capacidades para usar o escrito, inclusive que podem ser medidas (DIONÍSIO, 2007). Essa última é a perspectiva cognitivista, que toma o letramento como um conjunto de “skills/habilidades discretas” e competências “essenciais”, na qual se torna insignificante “a necessidade de compreensão por parte da generalidade dos educadores dos fenômenos socioculturais e cognitivos que nelas estão envolvidos” (DIONÍSIO, 2006 *apud* LARANJEIRA, 2013, p. 58). “Nessa perspectiva, o texto é também algo homogêneo, o letramento é algo homogêneo, é o *sujeito* que tem que ter capacidade para usar esse letramento” (DIONÍSIO, 2007, p. 211, grifo nosso). Na tendência que considera as práticas sociais, teríamos letramentos (no plural), enquanto na outra, cognitivista, teríamos letramento (no singular), como algo homogêneo, único, um conceito portanto reducionista, uma vez que representa um conjunto de capacidades somente situado no sujeito, não se voltando para as práticas sociais com as quais ele se envolve (DIONÍSIO, 2007). Por isso, Soares (1998, p.78) concebe essa perspectiva cognitivista como uma versão mais “fraca” de letramento.

Na perspectiva cognitivista, o letramento transforma o sujeito e a cultura que temos ao longo do tempo, impactando, indiretamente, a cognição, uma vez que afeta a língua e a língua afeta o pensamento. Especificamente, o letramento, como habilidade intrínseca para usar o escrito, influencia o pensamento por meio do desenvolvimento de compreensões sobre o texto (OLSON; ASTINGTON, 1990, *apud* GOULART, 2006, p. 451).

De forma mais ampla, as consequências cognitivas do letramento não estão diretamente relacionadas às habilidades de leitura e escrita, mas ao envolvimento em uma cultura letrada (OLSON; ASTINGTON, 1990, *apud* GOULART, 2006), pois o letramento é mais geral do que a competência para a escrita, já que os sujeitos precisam participar de diversas formas de discurso, sejam grafocêntricas ou não, o que exige uma competência de metalinguagem para falar sobre o ato de falar, na escola (GOULART, 2006).

Recentemente, o termo letramento/literacia vem ganhando espaço no cenário brasileiro por conta de ingerências históricas/políticas. Buzen (2019)² retrata tal cenário, a partir da análise da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA – BRASIL, 2019), que introduziu o termo “literacia” como “mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Segundo o autor, tal conceito reduz toda

²De acordo com Buzen (2019, p. 47-49) há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores e do uso mais consolidado de termos como: “letramento”, “alfabetismo” ou “alfabetização”. Esse apagamento pode configurar-se como uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento. Além disso, no documento utiliza-se um argumento bastante perverso, violento e colonial, a fim de justificar que tal apagamento é natural, visto que “é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BUZEN, 2019, p. 49).

complexidade de relações com a cultura escrita como se fossem meras “habilidades”. Volta-se aqui, novamente, a pensar em ‘níveis de literacia’: literacia emergente (nível mais básico) até o mais avançado, produtivo, etc. E, para piorar a situação, mobilizam tais conceitos na lógica das concepções autônomas do letramento reduzindo o termo “literacia” a uma habilidade que pode ser ensinada e mensurada por testes de larga escala (BUZEN, 2019).

De fato, o conceito de literacia no documento é visto apenas com base na ciência cognitiva de leitura e nos estudos da psicologia, não há espaço para trabalhar com as práticas de letramento, de modo social, o que dificulta um diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018) e a sua efetiva implementação, uma vez que a Base segue políticas públicas anteriores e conceitos mais contemporâneos como os de “Multiletramentos” e “Novos Letramentos” (BUZEN, 2019).

Sistemas de avaliação calcados nessa perspectiva buscam medir competências sob a percepção de um letramento como saber situado nas pessoas individualmente, a fim de resolver problemas mediados pela escrita (DIONÍSIO, 2007). Essa visão é partilhada como discutimos pelo PNA (BRASIL, 2019), e também por muitos sistemas de avaliação, seja em nível municipal³, estadual, nacional ou internacional, privilegiando um saber escolarizado típico de sociedades altamente letradas, nas quais “[...] as práticas de literacia acadêmica são, muitas vezes, aquelas que têm um valor e um reconhecimento social distintivo, por vezes superior, em relação a outras (quaisquer) práticas de literacia” (LARANJEIRA, 2013, p. 60-61).

A necessidade de avaliar pela quantificação é fortemente motivada pelo prestígio e responsabilidade de ensino que as práticas acadêmicas recebem, obedecendo a modelos autônomos de letramento que possibilitam a perpetuação de uma certa ideologia que interessa a um determinado grupo, gerando a exclusão de diversos outros:

Ao considerar o conceito de literacia de um ponto de vista sobretudo individual, como “competência”, a grande maioria dos estudos nesta área servem-se de metodologias quantitativas. O paradigma quantitativo é seguramente o dominante nos estudos de literacia, considerando-se que a visão da literacia como um conjunto de ‘skills’ é aquela que, a nível nacional e internacional, detém um maior número de adeptos (LARANJEIRA, 2013, p.69).

Pensando no contexto de implementação da BNCC (BRASIL, 2018) em nível nacional, sobressai a importância de discutir os conceitos gerais de cada componente curricular, dentre eles o de letramento em Língua Portuguesa, sua relação com os conhecimentos tidos como essenciais e os sistemas de avaliação, tendo em vista que o documento é organizado a partir de códigos alfanuméricos, que facilitam esse processo quantitativo, verticalizador, hegemônico, estrutural e técnico (GERALDI, 2015). Trata-se de uma lógica de estabelecimento e aferição de competência e habilidades que aproxima a BNCC de diretrizes de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que recomendam a “[...] a organização das matrizes de avaliações de sistema, que podem ser vistas como instrumentos desse ideário” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 275), um

³ Um exemplo de avaliação diagnóstica em nível estadual é a Prova Paraná, baseada em descritores, competências e habilidades. Ela busca verificar aprendizagem de conteúdos curriculares, a partir de operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Mais informações em: < <https://www.provaparana.pr.gov.br/> >. 30 set. 2022.

ideário de matriz neoliberal, economicista, voltado para a oferta de mão de obra qualificada como capital humano (BARBOSA; ROJO, 2019).

3. Perspectiva pedagógica/educacional de letramento

A palavra letramento foi introduzida no Brasil em meados dos anos 1980, por duas vias a do campo da Linguística Aplicada e a do campo da Educação com significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita (SOARES, 2010) e teve seu uso disseminado a partir de meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), passando a ser utilizada por inúmeros pesquisadores e educadores em perspectivas variadas, instigando uma grande complexidade conceitual e pragmática, mas com uma base comum: o fato de aprender uma língua ultrapassa a simples decodificação das letras e abarca a complexidade das práticas sociais existentes na sociedade.

No Brasil, o termo “letramento” surge no campo da Linguística Aplicada, em obras de Mary Kato (1986)⁴, a partir de uma concepção cognitiva, em que letramento é entendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta e escrita da língua (cf. VIANNA *et al.*, 2016). Mais tarde, Leda Tfouni (1988) discute os sentidos atribuídos aos termos “letrado” e “iletrado”, por meio de uma perspectiva pragmática do discurso, que nos leva a compreender a relação entre as sociedades primitivas e as sociedades letradas⁵, na investigação de adultos não-alfabetizados.

Assim, o termo e o conceito de “letramento” no Brasil surgiram no campo do ensino da escrita como um processo diferente do de alfabetização⁶, mas indissociável, pois implica aprendizagens diferentes, uma relacionada à aquisição do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, do código linguístico, de forma a desenvolver compreensão sobre esses processos e outra relacionada ao uso da escrita como prática social, como forma de agir no mundo situado por meio de textos escritos sócio-historicamente (SOARES, 2010; ROJO; MOURA, 2019). Assim, alfabetização não é somente “[...] um

⁴ Primeiro uso do termo no Brasil: “A fala 1 é a fala pré-letramento; a escrita 1 é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita 2 é a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala 2 é aquela que resulta do letramento” (KATO, 1986, p.11-12, grifo nosso).

⁵No trabalho de Tfouni (1988) ainda há um recorte experimental baseado no funcionamento cognitivo. “Nas sociedades modernas a escrita é transmitida e ensinada essencialmente dentro do sistema escolar, o que torna quase impossível separar até onde vai a influência da escola e até onde vai a do aprendizado da escrita enquanto fatores intervenientes nos processos mentais das pessoas letradas” (TFOUNI, 1988, p.44).

⁶ Durante o surgimento do termo/conceito de “letramento” houve disputas conceituais que apontavam tanto para um alargamento do termo alfabetização, quanto consideram-no como sinônimo de alfabetismo, sendo “letramento” um neologismo (SOARES, 1995; RIBEIRO, 1997). Comungamos da percepção de Rojo e Moura (2019), de que visões tão amplas de alfabetização, como as de Paulo Freire, não têm necessidade de outros conceitos que as completem, como os de (an)alfabetismo funcional, semianalfabetismo ou letramento. Todavia, os termos possuem distinções historicamente marcadas, uma vez que não são objetos de discussão, neste estudo, indicamos a leitura de Rojo e Moura (2019, p.12-18).

processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas também é um processo de compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 1985, p. 16).

Uma distinção bastante nítida entre alfabetização e letramento está na apropriação da escrita e da leitura como correspondendo aos padrões de alfabetização. Isso do ponto de vista formal e institucional, já os usos e os papéis da escrita e da leitura, ou seja, os processos de letramento, são compreendidos enquanto práticas sociais mais amplas (SOARES, 1985).

Nas práticas escolares, nos documentos oficiais, nos programas e nas avaliações, o conceito de letramento mais presente é o da perspectiva educacional/pedagógica, na qual letramento “[...] designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Nessa vertente, letramento refere-se ao

estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas [sociocultural e cognitiva] é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p. 145-146).

Por isso é preciso considerar que o ensino envolve, além da escrita, a leitura e os agires ligados às multissemioses/multimodalidades (SOARES, 2002).

Em síntese, cada uma das três abordagens compreende o referente “letramento” de uma forma. A sociocultural/intercultural entende que o letramento é formado por práticas e eventos de letramento influenciados diretamente pelo contexto, inclusive o escolar. Nessa última perspectiva, a que nos filiados, o letramento não é ensinável, mas vivenciável. Todavia, os eventos de letramentos em situações de ensino e de aprendizagem fazem parte da vivência dos sujeitos, neste sentido o fato dos letramentos serem plurais não exclui a organização de práticas e eventos de letramentos presentes nas escolas. Já na psicológica/cognitiva, o contexto não influencia no desenvolvimento do letramento, que nessa tendência é fruto de operações mentais subjetivas, neutras. Por fim, a pedagógica/educacional preocupa-se mais com o fato de ensinar leitura e escrita em práticas sociais que geram o desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, concebe o letramento como ensinável e como uma competência ou estado de quem aprender a ler e escrever.

4. Multiletramentos e novos letramentos

A palavra “multiletramentos” despontou no cenário internacional em 1996, no manifesto denominado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”), de um grupo de pesquisadores americanos e australianos denominados *The New London Group* (NLG) interessados em linguagem e educação linguística, os quais se reuniram na cidade de Nova Londres, estado americano de Connecticut (ROJO; MOURA, 2019).

O grupo trazia à época como questão central, em termos de letramento: “o que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos?” (NLG, 1996 *apud* ROJO, 2012, p. 12). Para responder a essa questão, propunham uma pedagogia baseada na “[...] redefinição de textos e práticas, passando-se do campo do *letramento* (no singular) aos *letramentos* (no plural)”⁷ (PINHEIRO, 2017, p. 10), a fim de rememorar⁸ as múltiplas formas de comunicação que compõe a construção de sentido, “incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (NLG, 1996, p.64). Assim não poderíamos falar em apenas um letramento, geralmente, associado a cultura escrita.

Na abordagem pedagógica defendida pelo NLG, multiletramentos são compreendidos como a convergência de dois “multi”, o da multimodalidade, que permite a relação do visual e de outros modos de significação do texto como os ícones, as imagens, o áudio e as representações esquemáticas espaciais e estruturais (COPE; KALANTZIS, 2006), e o da multiculturalidade. O último recorre às diversas semi-oses, muitas vezes, para prover o encontro entre a diversidade cultural.

Desse modo, uma educação linguística condizente com alunos multiculturais é aquela que possa trazer três dimensões de projeto (*designs*) de futuro: a *diversidade produtiva* – âmbito do trabalho –, o *pluralismo cívico* – âmbito da cidadania – e as *identidades multifacetadas* – âmbito da vida pessoal (KALANTZIS; COPE, 2006). Para além de contemplar essas dimensões que se materializam em campos/esferas sociais, o cerne é que o aluno ocupe o papel de *designer* plural, no qual ele, ao mesmo tempo em que, age sob os objetos físicos e simbólicos, compreende-os em seus *layouts* e estruturas em um processo de diálogo. A nova tecnologia, a digital, modifica o modo de agir no mundo, assim, são as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) que adjetivam os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ROJO, MOURA, 2019). Essa nova tecnologia está associada principalmente à internet (cf. ROJO; MOURA, 2019). Mas não é a nova técnica requerida (clique, cortar, colar, arrastar nas telas de toque) que caracteriza os novos letramentos, mas sim um novo *ethos*, uma nova mentalidade, denominada 2.0, em analogia à Web 2.0, segunda geração da rede mundial de computadores⁹.

⁷ Para Collins e Blot (2003), no livro *Literacy and Literacies* (“Letramento e Letramentos”), o termo letramento começa a ter mudança para abordagens plurais na década de 1980, pelos estudiosos do “New Literacy Studies” (GEE, 1991; STREET, 1993). Tais estudiosos afirmam, a partir de relatos documentados, que as práticas de letramento variam de um contexto cultural e histórico para outro (COLLINS; BLOT, 2003). Assim, o plural “letramentos” sinaliza a atenção dos autores para uma mudança chave nas abordagens acadêmicas do campo, uma mudança de foco de uma única coisa chamada letramento, vista como um conjunto de habilidades “autônomas” (COLLINS; BLOT, 2003, p. 6, tradução nossa).

⁸ Referimo-nos em rememorar, uma vez que nos processos de globalização as multimodalidades foram essenciais para a representação e comunicação durante as primeiras línguas (cerca 100.000 anos); antes da hegemonia da escrita (cerca de 5.000 anos). As três globalizações delimitam uma linha do tempo de sistemas humanos de significação subdivididos em: primeiras línguas, escrita e comunicações multimodais (cerca de 60 anos) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

⁹ Na primeira geração da internet, a informação era unidirecional, de um para muitos. Com o surgimento de sites como Facebook, Amazon, Instagram e Youtube, a web tornou-se muito mais interativa. Nesta Web 2.0, são os usuários que fomentam o conteúdo em postagens e publicações em redes sociais como Google+, Wikipédia, Twitter etc. Com o acesso desses participantes e a produção de conteúdo, foi possível uma catalogação/etiquetagem, o que abre caminho para a próxima geração da internet: web 3.0,

Nessa mentalidade, os novos letramentos são “mais participativos, colaborativos, distribuídos; menos individualizados, autorais, publicados; menos dominados por especialistas” (ROJO, 2017b, p. 198). Esses novos letramentos alteram de forma profunda alguns valores e condutas do letramento tradicional: a autoria individual, a raridade, o ineditismo, o controle da distribuição dos textos (ROJO, 2017b).

Desse modo, “não se trata de uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas de uma mudança nas próprias práticas letradas do passado” (VIANNA *et al.* 2016, p. 42). O que mudou foram nossas práticas de letramento, nossa forma de agir no mundo, devido às TDICs. Assim, se antes uma obra de arte era valorizada por sua raridade, hoje são feitos inúmeros *remixes* com objetivos diversos, inclusive com o objetivo de criticar.

Nos novos letramentos, “[...] o valor é a colaboração, a participação contínua, a relação em rede, os textos como um domínio público e não privado” (ROJO, 2017b, p. 200). Há, portanto, uma “[...] (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade” (ROJO, 2017a, p. 4). Assim, os novos letramentos envolvem saber usar o digital para participar socialmente, tanto na produção quanto na recepção, dos textos/mídias.

Já o trabalho com os multiletramentos pode ou não envolver, geralmente envolve, “[...] o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’)” (ROJO, 2012, p. 8). Entretanto, esses “novos letramentos” como constituídos em um espaço digital predominantemente multimodal tendem, também, a ser “multiletramentos”. Fato reforçado em Rojo (2017a), no momento em que a autora pontua que os novos letramentos ou letramentos digitais (colocando-os lado a lado, como sinônimos) são um subconjunto dos multiletramentos”.

Por fim, os conceitos: letramentos, multiletramentos, novos letramentos e novos e multiletramentos não são excludentes, ou seja, é necessário o letramento da letra, do impresso, ligado à escrita, bem como a ampliação para as possibilidades multimodais de linguagem, da imagem estática e em movimento (vídeo), das saturações, do áudio, do oral. Os novos e multiletramentos é uma denominação particularmente usada por Rojo (2017a.,2017b) para referir-se aos textos que envolvem tanto os multiletramentos quanto os novos letramentos. Em discussões mais recentes Roxane Rojo e Walkyria Monte Mór¹⁰ discutem a abrangência do termo “Multiletramentos” e como o termo “Novos letramentos” teve pequena aderência e pode ser datado. Nesta direção, há em publicações recentes o emprego do termo “letramentos”, no plural, para marcar a carga significativa de seus correlatos, multiletramentos e novos letramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

denominada internet “inteligente”, pois antecipa o que o usuário gosta ou detesta, suas necessidades, seus interesses, a fim de oferecer mercadorias customizadas (ROJO, 2015, ROJO, 2017b).

¹⁰ Conferir em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5JLJNPZa78>>. Disponível em: 30 out. 2022.

5. Metodologia

Este estudo apresenta recorte de pesquisa de mestrado, que investiga a BNCC, insere-se no campo da Linguística Aplicada, que tem o compromisso de produzir conhecimento científico em resposta às demandas sociais que envolvem o uso da linguagem (GONÇALVES; SILVA; GÓIS, 2014). Quanto à abordagem do problema, o estudo enquadra-se na perspectiva qualitativa e consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível, ao mesmo tempo em que busca transformá-lo (DENZIN; LINCOLN, 2000).

Empreendemos a análise qualitativo-interpretativista por compreender que há uma “pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). O paradigma interpretativista de pesquisa “envolve conhecer como as práticas e os significados são formados e informados pela linguagem e por normas tácitas compartilhadas em um determinado contexto social” (SACCOL, 2009, p. 262). Nesse paradigma, evita-se a imposição de categorias predefinidas, pois muitas vezes seus construtos são derivados de um trabalho de campo, de um trabalho exploratório (SACCOL, 2009).

A pesquisa é classificada como exploratória em relação aos objetivos de compreender o uso do referente “letramento(s)” na BNCC. Já em relação às fontes de informações, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a documental, que “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais” (FONSECA, 2002, p. 32).

Em uma primeira fase, adotamos uma análise de dados em *nível exploratório* (GIL, 2014), por meio de leitura do documento, em seguida uma categorização sistemática a partir do *software* Atlas.ti, pelo termo letramento e de seus correlatos, e em uma terceira fase analisamos como o conceito é empregado no documento, como sintetizamos na análise.

No quadro 1, apresentamos o panorama desta pesquisa, explicitando objetivos, perguntas de pesquisa, além das fontes de geração de dados e dos procedimentos de análise utilizados.

Objetivo da pesquisa	Pergunta de pesquisa	Geração de dados	Procedimentos de análise
Identificar a ocorrência do termo letramento e seus correlatos na BNCC e compreender quais conceitos estão subjacentes, contribuindo assim para um uso crítico do documento por parte dos profissionais da educação.	Como o termo letramento é tratado na BNCC, Etapa do Ensino Fundamental? Qual(is) conceito(s) de letramento(s) estão subjacentes no documento?	Partes do documento: Introdução, Estrutura e Componente Língua Portuguesa - Ensino Fundamental da BNCC (BRASIL, 2018). Busca e codificação dos termos no <i>software</i> Atlas.ti.	Dois níveis de análise: 1) quantitativo; 2) qualitativo e interpretativo. As categorias de análise serão geradas a partir da fundamentação teórica referente ao campo do(s) letramento(s).

QUADRO 1 – Panorama da pesquisa: Letramento(s) na BNCC

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir do quadro é possível observar que não há nenhuma afirmação prévia ou categoria estabelecida, assim, o método analítico adotado é o indutivo-dedutivo, no qual o pesquisador realiza: “anotações de recorrências à margem dos dados; análise de amostra; leituras cíclicas dos dados; comparações e readequações analíticas constantes”, entre outros (PETRECHE, 2020, p.22).

Cabe pontuar que, por uma questão de limitação de espaço, a discussão será focada apenas nas acepções que contêm os termos/conceitos: letramento(s). Todavia, os termos/conceitos “cultura letrada”, “mundo letrado”, “práticas letradas”, “práticas diversificadas de letramento”, “multiletramentos”, “novos letramentos” e “novos multiletramentos” podem ser encontrados explicita ou implicitamente e, assim discutidos na BNCC (BRASIL, 2018) como aponta Mafra (2020).

Na figura a seguir, apresentamos o levantamento feito no *software* Atlas.ti, uma ferramenta que possibilita a análise de dados qualitativos, uma vez que propicia maior visibilidade e transparência para a análise de dados (CATERO, 2014).

Nombre	Fundamentado	Densidad	Autor	Creado	Modifica...	Familias
cultura letrada	2	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
eventos de letramento	1	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
letramento	1	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
letramento da letra	2	0	Super	13/05/20...	15/05/20...	
letramentos	2	0	Super	13/05/20...	15/05/20...	
letramentos da letra	3	0	Super	13/05/20...	15/05/20...	
multiletramentos	1	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
mundo letrado	1	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
novos e multiletramentos	2	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
novos letramentos	2	0	Super	13/05/20...	15/05/20...	
práticas diversificadas de letr...	1	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	
práticas letradas	2	0	Super	15/05/20...	15/05/20...	

FIGURA 1 – Letramento(s) na BNCC: levantamento e codificação dos termos no Atlas.ti
 Fonte: Elaborado pelos autores

A figura ilustra quantitativamente os termos encontrados na Base, Etapa do Ensino Fundamental, anos finais. Dessa amostra iremos, a seguir, fazer um recorte para analisar os termos de modo contextualizado.

6. Conceito(s) de letramentos na BNCC do Ensino Fundamental

O componente Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2018) dialoga com outros documentos e orientações quanto à concepção de linguagem: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67). O texto é apresentado como unidade de trabalho, não somente em sua modalidade verbal, mas sim a partir das perspectivas enunciativo-discursivas, a fim de relacionar os textos ao contexto de produção e ao desenvolvimento de habilidades (BRASIL, 2018). Desse modo, a BNCC reitera, dá continuidade e amplia as propostas de documentos anteriores de orientação para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, como os PCNs (BRASIL, 1997, 1998).

No levantamento das ocorrências do termo letramento(s), as buscas focaram as partes de Introdução, Estrutura e a Etapa do Ensino Fundamental (área de linguagens e componente língua portuguesa do Ensino Fundamental). Apresentamos a seguir as incidências e discutimos os significados que tais termos podem adquirir na BNCC (BRASIL, 2018).

Como na busca explícita pelo termo “letramento(s)” não encontramos incidência nas seções Introdução e Estrutura da BNCC, recorremos a derivados como “letrar”, “letrada(o)” e até “letra”, a fim de verificar a existência de palavras geradoras e derivadas de letramento.

Nessa busca não localizamos, de forma explícita, nas seções Introdução, Estrutura da BNCC e Etapa do Ensino Fundamental, o termo letramento associado a alguma especificidade, por exemplo: letramento digital, letramento crítico, letramento literário etc.

Foram encontradas 9 referências diretas – práticas diversificadas de letramentos (1), letramentos (2), letramento (1), eventos de letramento (1), letramento da letra (2), letramentos da letra¹¹ (2) e 7 ocorrências indiretas com os termos/conceitos: multiletramentos (4^a, 7^a e 8^a ocorrência), novos letramentos (4^a, 7^a e 8^a ocorrência) e letramentos digitais (3^a ocorrência). Essas ocorrências indiretas são indicadas a partir de análise de conceitos que nos levam a esses termos. Por exemplo, para referir-se aos novos letramentos, fala-se da cultura digital, já em relação aos multiletramentos refere-se a um trabalho fundamentalmente colaborativo, multissemiótico, hipermediático. Em relação ao letramento digital, reportam-se a letramentos, essencialmente, digitais.

A primeira ocorrência direta é na Etapa do Ensino Fundamental, seção que contextualiza os nove anos de duração inicial da educação básica. Na parte que trata da articulação com a educação infantil para o trabalho com situações lúdicas até chegar à relação com as múltiplas linguagens, temos a seguinte prescrição:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em *práticas diversificadas de letramentos* (BRASIL, 2018, p. 59, grifo nosso).

¹¹ Tanto no plural quanto no singular (letramento da letra e letramentos da letra). Tal uso caberia uma discussão teórica mais ampla.

Observamos, neste excerto, uma contraposição marcada pela escolha lexical “alfabetização” e “práticas diversificadas de letramentos”, enquanto a primeira refere-se a uma ação pedagógica, ou seja, a um ensino sistematizado de escrita alfabética, denominado em outros momentos, na Base, como letramentos da letra; a outra diz respeito a uma participação, *envolvimento* em práticas que não se restringem às escolares. Desse modo, podemos associar a primeira ocorrência a perspectiva pedagógica/educacional por visarem a apropriação do sistema da escrita, e a segunda ocorrência a sociocultural/intercultural, uma vez que nos Estudos de Letramento “as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades (VI-ANNA *et al.*, 2016, p.29). Assim, a participação nessas práticas de letramento implica formação de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995) tendo em vista que tais práticas, nessa perspectiva, não são simples habilidades neutras, técnicas (STREET, 2006)¹².

A segunda ocorrência do termo *letramentos* está localizada na seção 4.1.1. Língua Portuguesa, referente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, na primeira página, na qual há uma apresentação do componente.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a *ampliação dos letramentos*, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 67-68, grifo nosso).

Verificamos que o termo é grafado no plural, como na outra incidência, para referir-se à multiplicidade de práticas que constituem os letramentos, uma vez que aponta como objetivo do componente *experiências* (BRASIL, 2018), e não a aprendizagem de um objeto e/ou habilidades, essa escolha se aproxima da perspectiva sociocultural (STREET, 1984). Isso é reafirmado pelo trecho *ampliação dos letramentos* (BRASIL, 2018), o qual considera que o sujeito já participa de outras práticas. Podemos associar essa visão de *ampliação de letramentos* ao modelo ideológico (STREET, 2003), tendo em vista que nesse fragmento o conceito “letramentos” tem como objetivo a “[...] participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p.67-68).

Interpretamos também que o trecho explicita que esses letramentos possibilitam participar de práticas sociais que envolvem a língua e as várias modalidades da linguagem, dialogando, implicitamente, com o conceito de multimodalidade, uma vez que reconhece *múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos* (NEW LONDON GROUP, 1996).

A terceira, a sétima, a oitava e a nona ocorrências referem-se ao mesmo termo e conceito: o(s) letramento(s) da letra. Na terceira e nona ocorrências, ele é grafado no singular: *letramento da letra*; nas demais, no plural: *letramentos da letra*. Isso demonstra uma falta de uniformidade no documento, o que pode comprometer a significação do conceito de letramento tendo em vista seu caráter nacional

¹² Para justificar o enriquecimento da participação em práticas diversificadas propicia, a Base faz uso de uma voz de autoridade, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out. 2022.

e a heterogeneidade do público a que se destina. Além disso, letramento já envolve em seu sentido a palavra escrita. Talvez não fosse necessário usar a expressão de letramento da letra, mas só citar a inclusão de novos letramentos.

O termo *letramento da letra* ou *letramentos da letra*, referenciado na Base, data das Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 28-29) como observa-se neste trecho, “a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos”. A afirmativa pauta-se no reconhecimento da mudança de foco de uma única coisa chamada letramento, vista como um conjunto de habilidades “autônomas”, na perspectiva sociocultural/intercultural, com conseqüências quase determinísticas de longo alcance, para um reconhecimento de que existem letramentos múltiplos (COLLINS; BLOT, 2003).

Quanto às significações, a terceira ocorrência, localizada ainda no texto introdutório que visa a apresentar o componente 4.11 Língua Portuguesa, refere-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, apresenta os novos letramentos e o *letramento da letra* como ensináveis, argumenta que não se deve deixar de privilegiar um em detrimento do outro, que ambos são importantes: “[n]ão se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 69).

Já os novos letramentos são definidos pelo advérbio “essencialmente”, os quais são descritos, desse modo, como digitais. Essa descrição nos leva a compreender que o documento está tratando como sinônimos novos letramentos e letramento digital, uma vez que podemos interpretar, a partir da colocação dos termos de forma elíptica na mesma construção sintática, que letramento da letra e do impresso são complementares aos novos letramentos ou letramento digital. Assim, temos de forma implícita uma especificação de letramento: o letramento digital. Observamos textualmente que o trecho *considerar gêneros e práticas consagrados pela escola* endossa certas práticas clássicas desenvolvidas pela instituição denominadas pelo documento como pertencentes ao *letramento da letra*. Atesta-se “ainda a primazia da escrita e do oral” (BRASIL, 2018, p. 67).

A quarta ocorrência, sequência do discurso anterior, 4.11 Língua Portuguesa, apresenta os diferentes termos e conceitos de letramento(s), de forma implícita, como podemos observar: “dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Em *basicamente lineares*, o documento remete ao letramento da letra, desse modo, não se constitui uma crítica, e sim uma forma de diferenciar/caracterizar os letramentos. Em *cultural digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos* que envolvem hipertextualidade e hipermídia, referem-se aos novos e multiletramentos. Ambas as ocorrências podem ser associadas a perspectiva pedagógica/educacional, uma vez que consideram letramentos a serem ensinados em ambiente escolar, seja os basicamente lineares ou os hipermidiáticos.

A quinta ocorrência, *letramento*, está no início do tópico 4.1.1.1. *Língua portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*. Inicialmente se contextualiza o que será trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental no componente Língua

Portuguesa. Fala-se que esse é um processo de aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil (BRASIL, 2018) para em seguida se apresentar o objetivo de cada eixo. A ocorrência diz respeito tanto ao eixo de Leitura/Escuta quanto ao eixo de Produção de Textos, como podemos observar.

No eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2018, p. 89).

Ao tratar o letramento voltado para o desenvolvimento de habilidades/estratégias de leitura/escuta e produção de textos em práticas sociais, por meio dos diferentes gêneros discursivos/textuais, podemos depreender como subjacente a perspectiva do letramento pedagógico/educacional (SOARES, 2010).

A sexta ocorrência está no parágrafo seguinte da seção 4.1.1.1. *Língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*, a qual se refere, especificamente, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Podemos observar que o contexto em que o termo é mencionado discute eventos e práticas situadas.

Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos).

Nessa parte do documento, podemos depreender as concepções sociocultural/intercultural de letramento e a pedagógica/educacional. De um lado, a primeira concebe os eventos de letramento como a presentificação das práticas de letramento. Sendo assim, o letramento é tido como observável, uma vez que a língua(gem) não é ensinável, e sim vivenciável no social (STREET, 2000); de outro lado, nessa prescrição, temos os eventos como analisáveis para viabilizar conhecimento em prol do aperfeiçoamento de práticas: “[...] embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que visibilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas” (BRASIL, 2018, p.89, grifo nosso). Assim, essa concessão marcada pelo articulador textual “embora” faz uma ponderação que, mesmo considerando os eventos de letramento como ações emergentes no social, como práticas situadas, preserva também a análise para conhecimento, para desenvolvimento de práticas.

A sétima ocorrência, prescrita na seção 4.1.1.2. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*, localiza-se nos quadros construídos para apresentar as habilidades, desse modo, não se encontra em tópicos de cunho mais teórico de apresentação do componente. Isso pode ser uma indicação de que esses termos e conceitos fundamentam tanto a parte teórica como os indícios metodológicos, ou seja, que há um diálogo na prescrição em relação aos letramentos no Componente Língua Portuguesa. O termo aparece no Campo jornalístico-midiático, nas descrições gerais das habilidades, do 6º ao 9º ano, isto é, nos anos finais do Ensino Fundamental.

No documento, é ressaltada a heterogeneidade de gêneros discursivos/textuais que propiciam letramentos a serem contemplados no ensino: “a referência geral é que, em cada ano, contemplem-se

gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos *letramentos da letra* e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 141, grifo nosso). Nesse sentido, o documento prescreve o trabalho com os gêneros ligados a práticas de linguagem em um contexto maior de práticas sociais. Não se deve, assim, “[...] construir, de forma descontextualizada, independente das atividades da esfera, um quadro de gênero por ano, procedimento que serve antes à objetificação do gênero, seu afastamento das práticas e sua redução à forma” (BARBOSA; ROJO, 2019, p. 278). Em gêneros multissemióticos e hipermediáticos da cultura digital, temos, implicitamente, influência dos multiletramentos e novos letramentos.

A oitava ocorrência é prescrita também no Eixo Leitura, no Campo das práticas de estudo e pesquisa, anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos *letramentos da letra* e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham *colaboração*, próprios da cultura digital e das culturas juvenil (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso).

Nesse trecho, novamente, percebemos que “[...] gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham *colaboração*, próprios da cultura digital e das culturas juvenil” (BRASIL, 2018, p. 151, grifo nosso) referem-se aos multiletramentos que são essencialmente colaborativos, como aponta Rojo (2012), e cultura digital pode referir-se aos novos letramentos (ROJO, 2017a), uma vez que seria o domínio em que os novos letramentos emergem.

A nona ocorrência também referente aos anos finais do Ensino Fundamental, não especifica nenhum ano. Dessa forma, abarca do 6º ao 9º ano, Eixo Leitura, Campo artístico-literário.

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do *letramento da letra* (BRASIL, 2018, p. 157).

O discurso prescrito na nona ocorrência fica marcado pela “obrigatoriedade” do verbo “deve”, primeiro para que seja contemplado um conjunto de práticas diversas e depois para que seja marcada a obrigatoriedade do trabalho com o letramento da letra, mas não em nível de igualdade, uma vez que prescreve o “privilégio” da última. A sétima, a oitava e a nona ocorrências constroem uma ponte entre letramento e gêneros/objetos de conhecimento. Esse diálogo segue a perspectiva de letramento educacional/pedagógica por focar o letramento da letra, a alfabetização, o grafocentrismo.

Por fim, cabe, a nosso ver, uma discussão maior que circunda os termos/conceitos considerando que as habilidades do Componente Língua Portuguesa da Base visam ao desenvolvimento do(s) letramento(s). Podemos interpretar que ao usar o termo “habilidades” e optar pela organização dos conhecimentos e das aprendizagens, como descrevemos, o documento de forma implícita dialoga com a perspectiva cognitiva/psicológica de letramento. Compreendemos que ter como foco *práticas*

situadas (BRASIL, 2018, p. 89) no trabalho com a linguagem não dialoga com a organização em habilidades, pois reflete ideais distintas para o ensino.

Para Shuman (1993, p. 265),

[...] a discussão do letramento como habilidade obscurece os modos pelos quais a escrita [escuta/leitura/oralidade/análise linguística e semiótica] é usada para medir a adequação da comunicação do indivíduo (se padrão ou desviante), os papéis particulares associados aos que reivindicam o direito de nomear o padrão e julgar o desviante e os modos pelos quais os escritores se apropriam das formas padrão para comunicar uma mensagem de maneira mais persuasiva.

Para Shuman (1993), letramento e habilidade são conceitos não condizentes, pois o segundo obscurece o primeiro, tendo em vista que ele compara indivíduos, gerando, assim, desigualdades, centralização de poder sobre aqueles que ditam o que é padrão e o que é desviante. Isso é problemático para um documento de abrangência nacional que influencia a elaboração de currículos.

As habilidades estão ligadas aos objetos de conhecimento e parecem funcionar como objetivos de aprendizagem, como podemos observar em: “diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio” e “identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências” (BRASIL, 2018, p. 141). O fato de parecerem objetivos é ressaltado pelos verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades (diferenciar e identificar). Já os complementos dos verbos expressam o(s) objeto(s) de conhecimento: 1) liberdade de expressão e discurso de ódio e 2) notícias – fato central, principais circunstâncias e eventuais decorrências. Há várias discussões a respeito do uso de habilidades no documento por seu teor verticalizador, hegemônico, estrutural, técnico, e por servir como referência para sistemas de avaliação, como já comentamos¹³.

7. Considerações finais

Nosso objetivo foi investigar como o letramento é tratado na Base Nacional Comum Curricular, etapa do Ensino Fundamental, incluindo o(s) conceito(s) subjacente(s) ao documento. O termo letramento(s) é utilizado com diferentes acepções. Letramento, no singular, para se referir a uma prática específica de letramento, como o “letramento da letra”, grafocêntrico, da linguagem verbal. Letramentos, no plural, representam as várias práticas que envolvem os letramentos, incluindo as várias especificações relacionadas, por exemplo, a hipermídia e a hipertextualidade. Verificamos também o tratamento de multiletramentos e novos letramentos que precisam de pesquisas mais aprofundadas para investigar sua função no documento. O termo mais recorrente é *letramentos* para referir-se, principalmente, às práticas de leitura que envolvem, de uma ou de outra maneira, textos orais, escritos e multissemióticos.

¹³ Neste trabalho, não iremos nos aprofundar em relação a esse aspecto, tendo em vista que nosso objetivo é outro. No entanto, acreditamos que se inteirar de tal discussão possa auxiliar na formação de opinião sobre o documento e colaborar para a compreensão deste texto. Assim, indicamos a leitura do texto de Geraldini (2015).

Concluimos que não é possível identificar na BNCC a predominância de uma das três perspectivas de letramento: a pedagógica/educacional, a cognitiva/psicológica ou a sociocultural/intercultural. Todavia, constatamos que todas elas, com mais ou menos ocorrências, com termos explícitos da área, ou a partir de uma análise dos implícitos, estão presentes no documento. De forma explícita, a perspectiva pedagógica/educacional aparece relacionada ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em articulação com práticas sociais e gêneros textuais. De forma implícita, compreendemos que a perspectiva cognitiva/psicológica está presente na organização do documento, principalmente nos verbos que explicitam o(s) processo(s) cognitivo(s) e pelo fato de os objetivos de aprendizagem estarem voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades. Por fim, a perspectiva sociocultural/intercultural foi observada a partir de termos explícitos como *eventos de letramento*, *práticas diversificadas de letramento*, *prática situada*, *práticas sociais*, a fim de construir uma dimensão mais contextualizada e social no documento. Outros conceitos que identificamos subjacentes no documento são os de novos letramentos, letramento digital e multiletramentos. Verificamos também o tratamento de multiletramentos relacionado, explicitamente, nos trechos analisados à multissemiose. Os novos letramentos são referenciados por meio de várias práticas de letramento referentes, por exemplo, à hipermídia e à hipertextualidade.

A configuração dessa abrangência visada pelo documento no uso de concepções distintas de letramento enfatiza a necessidade de estudo da BNCC, a qual, apesar de seu caráter prescritivo, “nacional” e “comum”, deve ser usada de forma crítica por pedagogos e professores, a fim de que ela possa atender a cada realidade e aos desafios sempre novos da contemporaneidade do ensino no país.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2113.R>

Conflito de Interesse

As autoras e o autor não têm conflitos de interesse a declarar.

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.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J.; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E.; CRISTOVÃO, V.; LOUSADA, E. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 273 -301.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. *Situated literacies*. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social, In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.
- BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia na política nacional de alfabetização (PNA,2019). *Revista Brasileira de Alfabetização –ABAlf*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352>
- BRASIL, Decreto-lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, Brasília, D.F., 20 dez. 1996. Seção 1, pt. 1, p. 6009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília/ DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> . Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais. Linguagem, códigos e suas tecnologias*, vol. 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.
CANTERO, S. M. D. *Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa*. REDIE, Ensenada, v. 16, n. 1, p. 104-122, 2014. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008. Acesso em: 16 maio 2021.

CAPELLINI-PETRECHE, Célia Regina. *Multiepistemologias na pesquisa em formação de professores de inglês*. 2020. 447 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231378>. Acesso em: 07 out. 2022.

COLLINS, J.; BLOT, R. *Literacy and literacies: Texts, power and identity*. UK: Cambridge University Press, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. New York, NY: Routledge, 2006 [2000], p.203-234.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

DIONÍSIO, M. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n.1, p.209-224, jan./jun.2007. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em: 07 jul.2019.

FONSECA, J. *Metodologia da pesquisa científica*. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 16 Ed. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1986.

GEE, J. The narrativization of experience in the oral style. In: MITCHELL, C.; WEILER, K. (ed.) *Rewriting Literacy: culture and the discourse of the other*. New York: Bergin and Garvey, 1991, p. 77-102.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587>

GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300006>

GONÇALVES, A.; SILVA, W.; GÓES, M. (org.). *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

HEATH, S. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, n. 11, p. 49-76, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 02 out. 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*, New York, NY: Routledge, 20006 [2000], p. 121-148.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York, USA: Cambridge University Press, 2012.

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

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

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARANJEIRA, R. M. *Literacia e educação de adultos: discursos e identidades*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (área de especialização em Literacias e Ensino do Português). Universidade do Minho, Portugal, 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28619>. Acesso em: 02 out. 2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, M. (ed.). *A new literacies sampler*. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2007, p. 1-24.

MAFRA, G. M. *Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito*. 2020. 236 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1442>.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68-100.

MOITA LOPES, L. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 07 out. 2022.

MORTATTI, M. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSLING, Tânia M. K. (org.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007. p. 155-168.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALAMTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: Literacy and the Design of Social Futures*. Londres/Nova York: Routledge, 1996.

OLSON, D. *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

OLSON, D.; ASTINGTON, J. W. Review of *Toward a literate society*, ed. J. Carroll e J. Chall. In: *Proceedings of the National Academy of Education*, 2, p.109-178, 1975.

OLSON, D.; ASTINGTON, J. W. From utterance to text: The bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, 47, p. 257-281, 1977.

OLSON, D.; ASTINGTON, J. W. Continuing the discourse on literacy. *Research in Teaching of English*, 41, p.175-179, 2006.

OLSON, D.; ASTINGTON, J. W. Talking about text: how literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, North Holland/Amsterdam, v. 14, n. 5, p. 705-721, 1990.

PERTUZATTI, I. *Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, Chapecó, 2017.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5071578 . Acesso em: 07 out. 2022.

PINHEIRO, P. *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. 1. ed. São Leopoldo, RS: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), v. 1.2017.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educ. Soc.* [online], vol.18, n.60, p.144-158, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>

ROJO, R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7-10.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *THE ESPECIALIST*, v. 38, p. 1-20, 2017a. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>

ROJO, R. Novos Multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (org.). *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017b, p.189-216.

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

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Rev. Adm. UFSM, Santa Maria*, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago.,2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555> . Acesso em: 07 out. 2022.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press., 1981.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, 1985, p. 19 -24.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica,1998.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte: Anped, set./out./nov./dez. p. 5- 16, 1995. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781995000100002 . Acesso em: 07 out. 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr. 2004. p. 5-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010, p. 55- 67.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. (org.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 17-29, 2000.

STREET, B. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. UK: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

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

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n. 2, 2003. Disponível em: < <http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.htm> >. Acesso em 16 maio 2021.

TFOUNI, L. *Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

VIANNA, C.; SITO, L.; VALSECHI, M.; PEREIRA, S. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (org.). *Significados e Ressignificações do Letramento*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p.27-59.