



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA — PPGL

MICHELLE CAMPÊLO COSTA

**A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio):
olhares nos MultiLetramentos e na práxis docente à luz da Educação Linguística
Crítica**

Brasília/DF

2022

MICHELLE CAMPÊLO COSTA

**A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio):
olhares nos MultiLetramentos e na práxis docente à luz da Educação Linguística
Crítica**

**Projeto de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-graduação em
Linguística (PPGL), da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos para
aquisição do título de Mestre em
Linguística. Área de concentração:
Linguagem e Sociedade.**

Orientador: Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva

Brasília/DF

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC193b Campêlo Costa, Michelle
À Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa
(Ensino Médio): olhares nos Multiletramentos e na práxis
docente à luz da Educação Linguística Crítica / Michelle
Campêlo Costa; orientador Kleber Aparecido da Silva. --
Brasília, 2022.
270 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) -- Universidade de
Brasília, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Multiletramentos.
3. Educação Linguística Crítica. 4. Linguística Aplicada
Crítica. 5. Educação Crítica. I. Aparecido da Silva, Kleber,
orient. II. Título.

MICHELLE CAMPÊLO COSTA

**A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio):
olhares nos MultiLetramentos e na práxis docente à luz da Educação Linguística
Crítica**

**Projeto de Dissertação apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística (PPGL), da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos para
aquisição do título de Mestre em
Linguística. Área de concentração:
Linguagem e Sociedade.**

Aprovado em:16/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Kleber Aparecido da Silva (UnB - Presidente) – ORIENTADOR

Claudia Hilsdorf Rocha (UNICAMP - Examinadora Externa à Instituição)

Mariney Pereira Conceição (UnB - Examinadora Interna)

Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (UnB - Examinadora Externa ao Programa)

Brasília/DF

2022

À minha amada mãe, Valdenir Campêlo, mulher doce, gentil, inteligentíssima, culta, guerreira e sensível, uma poetisa nata.

Ao meu amado pai, Francisco Costa e Silva, homem sertanejo, forte, guerreiro, valoroso, divertido, perspicaz, simples e sempre disposto a ajudar.

À minha irmã, Gisele, mulher, filha, neta, mãe, esposa, professora, alfabetizadora de excelência, serva, “boadrasta”, forte, constante, guerreira, um furacão, uma menina.

Aos meus sobrinhos lindos e amados com um amor incondicional — Lorrany e Kauã Lucas —, minha grande surpresa e alegria na vida, por compreenderem e aceitarem algumas de minhas ausências ao longo desse percurso e, acima de tudo, por me amarem, demonstrarem esse amor e estarem sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o maior autor, poeta, professor e artista que conheço, criador dos Céus e da Terra, por sua misericórdia e graça imerecida.

Ao meu pai e à minha mãe, meus amores incondicionais, a quem tenho imensa gratidão por tudo, a quem amo, respeito e tenho como meus melhores amigos nesta vida. Minha gratidão por tudo e por tanto.

À minha irmã Gisele, por todo o apoio mesmo de longe, em um longe que se fez presente em cada momento de precisão, a cada folha impressa, a cada livro xerocado, a acolhida.

Aos meus grandes amores, sobrinhos lindos da titia, Lorrany e Kauã Lucas, por ainda sendo tão pequenos compreenderem minhas ausências, mesmo quando eu tentava me transformar em mil “Michelles” para conseguir estar como vocês, mas às vezes não era possível. Cada abraço, beijo e “eu te amo, Mimi,” fez muita diferença nessa jornada.

Aos/Às meus/minhas amigos/as e incentivadores/as para iniciar este mestrado, Larissa Guimarães, Lucilene Cunha, Valdson Silva e Leidiane Fernandes, que acreditaram em mim e viram um potencial que nem mesmo eu conseguia visualizar. Penso que os ouvia, mas não compreendia quando viam em mim uma acadêmica, uma pesquisadora, uma professora instigada por epistemes. Gratidão por cada palavra.

Ao meu orientador querido, Kleber Aparecido da Silva, meu “Prof.” que se tornou um mentor, conselheiro e amigo. Pessoa iluminada, única, generosa, de sorriso largo, incentivadora de sonhos e de voos altos que vê em nós potenciais que não vemos e nos direciona a enxergá-los. Obrigada por cada palavra, cada sorriso, explicação e escuta ativa. Como você diz: “Precisamos fazer de nossas cicatrizes marcas de amor”. Você me inspira. Gratidão eterna!

Ao amigo que a universidade me permitiu conhecer nessa caminhada — Pedro Wellington —, a generosidade em pessoa, um amigo amado, suporte para todas as horas, um querido que conheceu meus bens mais caros, minha família, e que me socorreu em tempos adversos. Sei que poderei contar com você por toda a vida.

Aos/Às amigos/as da ADC (Análise de Discurso Crítica), pessoas incríveis que abriram “o grupo interno” para a minha chegada. Abriram também os braços e me acolheram no início de jornada meio perdida nos corredores da UnB — Camila, Leonardo José, Liliane, Luciara, Fábio, Roberto e Ana Cláudia. Cada explicação, olhar acolhedor, sorriso, *e-mails*, textos e arquivos compartilhados, saidinhas ou comemorações e conversas nos corredores da Universidade fizeram grande diferença em minha vida e na constituição da pesquisadora que tenho me tornado. Gratidão sempre.

Às amigas Renata Guimarães e Leide Lene, gratidão pelos compartilhamentos da vida. As conversas, as risadas, as teorias repassadas, as caminhadas, os passeios, as viagens, os estudos, tudo, cada detalhe foi e é crucial em minha vida acadêmica e pessoal. Que bom que vocês cruzaram meus caminhos. Gratidão infinita.

Aos/às amigos/as de infância que retornaram nestes (re)encontros mágicos da vida, Michelle Sousa e Letícia Sousa; aos/às que permaneceram, Jeverson Ribeiro e Mirta Campêlo; e também aos que chegaram, Jurandir e Vivi (Viviane) — gratidão por toda torcida, por cada palavra de incentivo, cada acolhida e por acreditarem em mim como ser humano e profissional.

Aos/Às amigos/as da Linguística Aplicada Crítica (LAC) que ultrapassaram os muros da universidade e chegaram para a minha vida: Paulo Massaro, Reinildes Dias, Rosana Nunes, Helenice de Farias, Thatiane Targine, Avram Blum, Telma Cedraz. Vocês são muito importantes para mim, fizeram muita diferença em minha vida acadêmica e pessoal. Cada fala, sorriso, escuta, Whats, empatia demonstrada, ajuda, encontros pessoalmente ou pelo Meet/Zoom foram essenciais para mudanças de rumos, alterações de rotas, chegada de calmarias e aperfeiçoamentos pessoais. Vocês fazem a diferença no mundo. Ainda bem que vocês existem.

Aos/Às amigos/as, colegas e orientandos/das da LAC — Dllubia, Valdicéia, Simone, Sílvia, Madalena, João, Ademar, Aparecida, Adriane, Débora, Jade, Janiny, Lauro e Aline — a minha gratidão por cada conversa, troca, atenção, olhar, acalento, torcida, confiança. Vocês são um grupo de excelência. É uma honra ter conhecido um pouquinho cada um de vocês, ter interagido e aprendido com suas trajetórias, histórias de vida, conversas, pensamentos e esse desejo gigante de mudar e melhorar a educação desse país. Vocês são mais que necessários. Prossigam mudando destinos e melhorando este mundo.

Aos/Às queridos/as do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL), também deixo minha gratidão. É tanta gente boa, gente linda, gente de excelência, gente que se coloca no lugar do outro, gente que sonha e realiza, gente que caminha a passos largos e leva muitos outros consigo. Gente que é gente, que busca crescer, evoluir, aprender a cada dia, mas também busca o exercício de se humanizar, abrir olhos, ouvidos, mentes, ultrapassar fronteiras, transgredir, fomentar sonhos, qualidade e emancipação para/na educação brasileira. Um grupo de estudos críticos e avançados em linguagens realmente extraordinário.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por todo o apoio, por prover, informar, acompanhar e dar subsídios para que esse sonho de Mestrado fosse possível e tangível.

Ao CNPq, por ser parceiro da pesquisa e proporcionar a ajuda necessária nessa caminhada.

Aos parentes queridos/das — primas, primos, tios, tias — pelas falas de admiração e orgulho. Eu sou grata. Deixo, então, uma frase que sempre uso em meu cotidiano: “A gratidão é a memória do coração”.

Agradecer é necessário. Agradecer a todos/as. Respeitar o templo sagrado de cada um/uma, o tempo dedicado, gasto, as horas ou os rápidos momentos de partilha. Tenho medo da memória ter falhado, mais uma vez, culpa da Covid19, e ter esquecido o nome de alguém que esteve comigo nessa jornada fazendo a diferença em minha caminhada, sendo auxílio, braço, abraço, colo, alento, poesia, sol em dias nublados.

Caso eu tenha me esquecido de citar algum nome, por favor, perdoe-me e sinta-se contemplado/a com os agradecimentos de minha alma e abraçado/a com meu melhor abraço.

Figura 1 - Entrada da região administrativa Planaltina-DF



Fonte: Planaltina-DF (@2021) [acesse.one/ppEuq](https://www.instagram.com/planaltina_df/)

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto da intervenção é a adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2004, p. 34).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar criticamente como o construto MultiLetramentos pode ser anunciado e/ou evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (EM) e na práxis de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Assim, é analisada a Política Linguística da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (EM), o que alguns/algumas docentes compreendem desse documento oficial e como ele aparece na práxis de professores/as da Educação Básica brasileira. Nesse sentido, apoiamos-nos em discussões teórico-epistemológicas acerca de Educação Crítica e Letramentos Críticos em (FREIRE, 1987, 1989, 1992, 1997), de Letramentos (KLEIMAN, 1995, 2003, 2008, 2016; ROCHA, 2012, 2020; ROJO, 2004, 2005, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019; SOARES, 1998, 2003, 2004, 2020; SILVA; ARAÚJO, 2015; STREET, 1984, 2005, 2014), de Linguística Aplicada Crítica (MOITA LOPES 1994, 2008, 2011; PENNYCOOK, 1990, 1998, 1999, 2001, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2003; SILVA, 2013), de Pedagogia dos MultiLetramentos (COPE; KALANTZIS, 2000, 2006; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO; MOURA, 2012) e de Políticas Linguísticas (CANAGARAJAH, 2002, 2005, 2013; LAGARES, 2018; NICOLAIDES *et al*, 2013; RAJAGOPALAN, 2003, 2003, 2013a; 2013b). A metodologia utilizada tem aporte em Pesquisa Qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; MASON, 2002) de cunho Interpretativista (HUGHES, 1980; MOITA LOPES, 1994; SCHWANDT, 2006), em concomitância com Pesquisa Documental (LAVILLE; DIONNE, 1999) com auxílio da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1999, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2001; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006) e com Estudo de Caso conforme (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005, 2010; GIL, 2007). Para tanto, utilizamos uma triangulação metodológica com diversos instrumentos de pesquisa, a fim de conseguir alcançar o maior número possível de dados, quais sejam: análise documental, relatos escritos e por áudios dos/das participantes da pesquisa — via WhatsApp, entrevistas semiestruturadas pelo Google Forms, diário de campo, observações em reuniões on-line com todos/as docentes da Instituição Educacional, entrevistas presenciais, entrevistas on-line por meio do Google Meet. Os/as participantes da pesquisa são, em sua maioria, docentes de Língua Portuguesa na Educação Básica, etapa EM, da SEEDF. São tecidas considerações críticas

referentes às preconizações da BNCC em relação aos MultiLetramentos e acerca da práxis docente numa perspectiva de desencapsulação curricular. Os resultados apontam que há, no texto oficial, registros dos MultiLetramentos e incitação ao trabalho com esses e com as novas tecnologias, porém há necessidade de repensar/debater a Pedagogia dos MultiLetramentos. Já os/as docentes afirmam serem necessárias várias formas de apoio, incentivo e ações governamentais, para que ocorram mudanças basilares no fazer pedagógico no chão da escola, e acesso às políticas públicas educacionais que fomentem a (trans)formação dos/das/nos/nas estudantes.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; política linguística; MultiLetramentos; Linguística Aplicada Crítica; práxis docente.

ABSTRACT

This research aims to critically analyze how the MultiLiteracies construct can be announced and/or evidenced in the National Common Curricular Base (BNCC) for Portuguese Language in Secondary Education (EM) and in the *praxis* of teachers from the Federal District State Department of Education (SEEDF). Thus, the study analyzes the Language Policy in the National Common Curricular Base (BNCC) for High School (EM), what some teachers understand from this official document and how it appears in the *praxis* of Brazilian Basic Education teachers. In this sense, we rely on theoretical-epistemological discussions about Critical Education and Critical Literacies in (FREIRE, 1987, 1989, 1992, 1997), Literacy (ROCHA, 2012, 2020; ROJO, 2004, 2005, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019; SOARES, 1998, 2003, 2004, 2020; SILVA; ARAÚJO 2015; STREET, 1984, 2005, 2014), of Critical Applied Linguistics (MOITA LOPES 2006, 2011; PENNYCOOK, 1990, 1998, 1999, 2001, 2006; PENNYCOOK; MAKONI, 2020; RAJAGOPALAN, 2003; SILVA, 2013, 2020), Pedagogy of Multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2000, 2006; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2021; ROJO; MOURA, 2012) and Language Policies (CANAGARAJAH, 2002, 2005, 2013; LAGARES, 2018; NICOLAIDES *et al*, 2013; RAJAGOPALAN, 2003, 2013). Qualitative Research (BORTONI-RICARDO, 2008; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; MASON, 2002) of an interpretive nature (HUGHES, 1980; MOITA LOPES, 1994; SCHWANDT, 2006), in conjunction with Documentary Research (LAVILLE; DIONNE, 1999) with the aid of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1999, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2001; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006) and with Case Study according to (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005, 2010; GIL, 2007) are the methodological foundation chosen for this investigation. We engaged in a methodological triangulation of several research instruments, in order to reach the largest possible number of data, namely: document analysis, written and audio reports of the research participants — via *WhatsApp*, semi-structured interviews by *Google Forms*, field diary, observations in *online meetings* with all the teachers of the Educational Institution, face-to-face interviews and *online interviews* through *Google Meet*. Most of the research participants are High School Portuguese language teachers at SEEDF. This investigation states some critical considerations regarding the recommendations of the BNCC in relation to MultiLiteracies and about teaching *praxis* in a perspective of curricular de-encapsulation. The results show that there are,

in the official document, records of the MultiLiteracies and incitement to work with these and the new technologies, but there is a need to rethink/debate the Pedagogy of the MultiLiteracies. Teachers, on the other hand, claim that various forms of support, incentives and governmental actions are necessary, so that basic changes occur in the pedagogical practice on the school floor, and access to public educational policies that promote the (trans)formation in the students.

Keywords: Common National Curriculum Base; language policy; MultiLiteracies; Critical Applied Linguistics; teaching *praxis*.

SUMÁRIO

1	PERCURSOS DE APRENDIZAGENS: VIVÊNCIAS E ESCOLHAS	7
1.1	REVERBERAÇÕES INICIAIS	8
1.1.1	Organização da dissertação.....	15
1.1.2	Justificativa para o estudo e contexto da pesquisa	22
1.1.3	Relevância pessoal, social e científica da pesquisa	32
1.2	OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA	37
1.2.1	Objetivo geral.....	37
1.2.2	Objetivos específicos	38
1.2.3	Questões de pesquisa	38
1.3	CRONOGRAMA E EXECUÇÃO.....	39
1.4	LINHA DE CHEGADA: PRIMEIRA PARADA.....	43
2	ITINERÁRIOS PROPOSTOS, CONJUNTURA E REFLEXÕES	
	DESPERTADAS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	44
2.1	CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO	47
2.2	A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E SEUS MARCOS LEGAIS: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	51
2.3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN) E OUTRAS NORMATIZAÇÕES: ITINERÁRIOS DA NOSSA EDUCAÇÃO	55
2.4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E ALGUMAS PRÁTICAS SOCIAIS EM DIREÇÃO À SUA PUBLICAÇÃO.....	59
2.5	A ETAPA ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ÀS LUTAS E RESISTÊNCIAS LOCAIS	67
2.5.1	O Currículo em Movimento do (Novo) Ensino Médio no Distrito Federal	69
2.5.2	O Novo Ensino Médio e alguns de seus movimentos.....	75
2.5.3	O Projeto Político Pedagógico da Instituição Educacional Pesquisada: Desafios e Trilhas Percorridas	80
2.6	O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: OLHARES PARA OS MULTILETRAMENTOS?.....	86
2.7	LINHA DE CHEGADA: SEGUNDA PARADA	94

3	TECELÕES DE CAMINHOS: APROFUNDANDO OS OLHARES PARA/NA PESQUISA	96
3.1	O FAZER DOCENTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA JORNADA ESCOLHIDA	98
3.2	OS MULTILETRAMENTO(S): O CONSTRUTO NUM MOVIMENTO HISTÓRICO E CONTEXTUAL	104
3.3	A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS COMO TEORIA.....	113
3.4	AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ALGUNS OLHARES PARA A POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL BNCC.....	120
3.4.1	Políticas Linguísticas E As Vozes De Agentes Letradores	127
3.5	LINHA DE CHEGADA: TERCEIRA PARADA	139
4	ROTAS E DIMENSÕES PERCORRIDAS: (RE)ALINHANDO OS MOVIMENTOS PROPOSTOS	141
4.1	CAMINHOS METODOLÓGICOS: IMPRESSÕES E MOVIMENTOS.....	142
4.2	PESQUISA QUALITATIVA: ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA.....	145
4.3	ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ABORDAGENS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	150
4.4	CONTEXTO, ÉTICA, QUALIDADE, CONFIABILIDADE E VALIDADE NA PESQUISA.....	154
4.5	OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	159
4.6	ESTADO DA ARTE: BREVES OBSERVAÇÕES.....	163
4.7	CRONOGRAMA DE PESQUISA: REALINHANDO OS MOVIMENTOS PROPOSTOS	166
4.8	4.8 LINHA DE CHEGADA: QUARTA PARADA	173
5	MOVIMENTOS DE ANÁLISES NA PESQUISA QUALITATIVA: MERGULHOS NOS TEXTOS E NOS DISCURSOS	175
5.1	ANÁLISE DA CONJUNTURA SOCIAL E DAS PRÁTICAS PARTICULARES: UM ESTUDO DISCURSIVO	177
5.2	DADOS TEXTUAIS COM DISCUSSÃO PARCIAL DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	181
5.2.1	A Base Nacional Comum Curricular a partir de uma Visão Estrutural-Interdiscursiva: Em Foco A Análise de Discurso Crítica.....	182
5.2.2	Análise Interacional dos Textos.....	187
5.3	SEGUNDO TRAJETO DE ANÁLISE: ANÁLISES DOS TEXTOS E DISCURSOS RESSOADOS PARA/NA PESQUISA.....	201

5.4	LINHA DE CHEGADA: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DA PESQUISA	213
5.5	CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS		219
APÊNDICE A – ENTREVISTA FOCALIZADA – INDICANDO CAMINHOS		232
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERGUNTAS NORTEADORAS.....		234
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA		236
ANEXO B - QRCODES CRIADOS PARA A DISSERTAÇÃO		238
ANEXO C - FOTOS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS ELETIVAS		239
ANEXO D - MODELO DE CRIAÇÃO DE ELETIVAS ORIENTADAS 2021/2022 ..		240
ANEXO E - MODELO DE CRIAÇÃO DE ELETIVAS ORIENTADAS 2021/2022...		241
ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: ENTREVISTA 01 GOOGLE MEET E ENTREVISTA 10 PRESENCIAL		242
ANEXO G - FOTOS DO LÓCUS DA PESQUISA: MULTIMODALIDADE NOS CORREDORES DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL.....		243

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da região administrativa Planaltina-DF	10
Figura 2 - Quem foi Paulo Freire.....	7
Figura 3 - Capítulo 1	16
Figura 4 - Capítulo 2.....	18
Figura 5 - Capítulo 3.....	19
Figura 6 - Capítulo 4.....	20
Figura 7 - Capítulo 5.....	21
Figura 8 - Referências, Apêndices e Anexos	21
Figura 9 - Minha sala de aula do Magistério e as voltas que a vida dá	22
Figura 10 - Nosso Lugar na Pesquisa	25
Figura 11 - Caminhos de uma pesquisadora.....	26
Figura 12 - Nuvem Capítulo 01	43
Figura 13 - A Pedra Fundamental de Brasília	44
Figura 14 - Linha do tempo da Constituição Federal à BNCC: marcos legais	51
Figura 15 - Contextualização das políticas/reformas curriculares	52
Figura 16 - Versões da Base Nacional Comum Curricular	61
Figura 17 - Desenho da metodologia de trabalho Fase de 1 a 4.....	62
Figura 18 - Desenho da metodologia de trabalho Fase de 5 a 7.....	62
Figura 19 - A Base Nacional Comum Curricular.....	65
Figura 20 - Navegação pela Base Nacional Comum Curricular.....	65
Figura 21 - Cursos BNCC	67
Figura 22 - O Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	73
Figura 23 - O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio.....	74
Figura 24 - Organização curricular do Novo Ensino Médio: Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos	79
Figura 25 - Percurso curricular.....	81
Figura 26 - Nuvem Capítulo 2	94
Figura 27 - Paulo Freire: o grandioso educador brasileiro	96
Figura 28 - Artigo publicado na revista Caletrosópio/2021.....	104
Figura 29 - Evolução diacrônica do construto MultiLetramentos	112
Figura 30 - O QUÊ na Pedagogia dos MultiLetramentos: designs no processo de produção de significado.....	116
Figura 31 - O COMO da Pedagogia dos MultiLetramentos: movimentos nas aprendizagens	117
Figura 32 - Literacies Education at Illinois	119

Figura 33 - Nuvem com respostas do Quadro 14.....	136
Figura 34 - Nuvem de palavras do Capítulo 3.....	139
Figura 35 - Vista da Igreja de São Sebastião em Planaltina - DF.....	141
Figura 36 - Triangulação Método de Pesquisa.....	145
Figura 37 - Caminho para a Práxis Docente	154
Figura 38 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
Figura 39 - Função na IE.....	160
Figura 40 - Disciplina que Leciona.....	161
Figura 41 - Formação Docente	161
Figura 42 - Tempo de Atuação Docente.....	161
Figura 43 - Quantitativo de Estudantes Atendidos	162
Figura 44 - Dissertações em Linguística – BNCC	165
Figura 45 - Teses em Linguística – BNCC	165
Figura 46 - Nuvem de ideias do Capítulo 4	173
Figura 47 - Não há saber mais ou saber menos	175
Figura 48 - Lócus da Pesquisa 01	177
Figura 49 - Lócus da Pesquisa 02	181
Figura 50 - Lócus da Pesquisa 03	182
Figura 51 - Discurso e prática social.....	185
Figura 52 - Lócus da Pesquisa 04	187
Figura 53 - Lócus da Pesquisa 05	201
Figura 54 - QRcode Entrevista Escrita	202
Figura 55 - Lócus da Pesquisa 05	213
Figura 56 - Nuvem do Último Passo desta Jornada.....	214
Figura 57 - Lócus da Pesquisa 06	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre as questões de pesquisa e os objetivos específicos	39
Quadro 2 - Cronograma de atividades semestrais	40
Quadro 3 - Cronograma da pesquisa em campo	41
Quadro 4 - Breve organização da Secretaria de Estado de Educação	70
Quadro 5 - Organização curricular da IE pesquisada	82
Quadro 6 - Pressupostos teóricos.....	103
Quadro 7 - Bloco B — Pergunta 01	128
Quadro 8 - Bloco B — Pergunta 02	128
Quadro 9 - Bloco B — Pergunta 03	130
Quadro 10 - Bloco B — Pergunta 04	131
Quadro 11 - Bloco B — Pergunta 05	132
Quadro 12 - Bloco B — Pergunta 06	133
Quadro 13 - Bloco B — Pergunta 07	134
Quadro 14 - Bloco B — Pergunta 08	135
Quadro 15 - Bloco B — Pergunta 09	136
Quadro 16 - Cronograma da pesquisa em campo	158
Quadro 17 - Participantes da Pesquisa	159
Quadro 18 - Análise da Apresentação da BNCC	189
Quadro 19 - Modos Gerais de Operação da Ideologia.....	193
Quadro 20 - Categorias Intertextualidade e Interdiscursividade	198
Quadro 21 - Entrevista - Bloco A - Indicando Caminhos - Pergunta 10	202
Quadro 22 - Entrevista - Bloco A - Indicando Caminhos - Pergunta 11	204
Quadro 23 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 01	209
Quadro 24 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 02	209
Quadro 25 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 03	210
Quadro 26 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 04	211
Quadro 27 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 05	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações em Linguística – BNCC	165
Tabela 2 - Teses em Linguística – BNCC.....	166

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
APP	Aplicativo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CM	Currículo em Movimento da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
Conpeb	Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DF	Distrito Federal
DIINF	Diretoria de Educação Infantil
DOU	Diário Oficial da União
EAPE	Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio Integral
FNE	Fórum Nacional de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GECAL	Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens
GNL	New London Group
GO	Goiás
IT	Itinerários Formativos
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
PróBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEITI	Programa Escola Integral em Tempo Integral
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

1 PERCURSOS DE APRENDIZAGENS: VIVÊNCIAS E ESCOLHAS

Figura 2 - Quem foi Paulo Freire



Autor: Rafael Soriano/MST

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária — mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 33).

Iniciamos esse texto trazendo a fala do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (19.09.1921–02.05.1997), por nos identificarmos com seu fazer pedagógico e corroborarmos com suas falas cheias de criticidade. Mantemos viva, em nós, a crença em uma humanidade mais humana e o desejo de ver a realidade educacional deste país se tornar emancipadora e ser veículo real de mudanças e mobilidades sociais.

Ao longo deste texto tentaremos trazer, nas linhas e entrelinhas, a Pedagogia Crítica. Aplicaremos uma “metáfora dos movimentos” entre os capítulos, como se fôssemos um/uma andarilho/a partindo de uma praxiologia do oprimido a caminho da esperança e da autonomia e, em cada deslocamento, esquina, parada, itinerário, curva e reflexão ao adquirir e (re)visitar conhecimentos, mover-nos-emos passo a passo como que seguindo os entrelaçamentos das palavras em uma tessitura de novos textos e de contextos apresentados.

Iniciamos cada capítulo com uma imagem e uma epígrafe que conversam diretamente com o texto subsequente e com a pesquisa como um todo. Em alguns

momentos, aparecem *QRcodes* e *links* como caminhos para outros importantes textos que se entrelaçam a esta pesquisa.

Apresentamos a temática a ser abordada e os percursos a serem perpassados; e encerramos cada capítulo apresentando uma nuvem de palavras na qual estão destacadas as ideias mais recorrentes ao longo do texto, entendendo que as palavras esculpidas nestas nuvens podem ser levadas e, ao mesmo tempo, levar-nos pelos ventos dos saberes ao próximo capítulo.

Assim, anunciamos este capítulo com a proposição de situar a nossa dissertação no tempo e no espaço, evidenciando de onde surgiu nossa grande questão de pesquisa e o porquê destas inquietações permanecerem vivas em nosso cotidiano, chegando ao ponto máximo de se constituírem em uma pesquisa de Mestrado na Universidade de Brasília, um sonho pessoal desta pesquisadora gestado desde o início da graduação no ano 2000.

Iniciamos com algumas reflexões que abordam de onde falamos e que optamos por chamar, afetuosamente, de “Reverberações Iniciais”. Na sequência, traçamos um “desenho” da pesquisa ao mostrarmos detalhadamente a organização desta dissertação com breves resumos e imagens, apresentando o que pode ser esperado de cada capítulo.

O aporte teórico e metodológico escolhido são revelados, e contextualizamos nosso objeto de estudos nesta jornada investigativa do documento nacional oficial Base Nacional Comum Curricular (BNCC), área Linguagens, Língua Portuguesa, etapa da Educação Básica Ensino Médio.

Seguimos justificando o estudo e contexto escolhidos, bem como a relevância pessoal, social e científica da pesquisa. Na sequência, elencamos os objetivos, as questões de pesquisa, apresentamos o cronograma executado semestralmente e finalizamos este capítulo com a seção “Linha de Chegada” em que apresentamos breves reflexões seguidas da “nuvem de palavras”, produzida a partir do capítulo exposto.

1.1 REVERBERAÇÕES INICIAIS

Neste primeiro capítulo, pretendemos fazer um encontro entre seções teóricas e seções que mostram um pouco de nosso *ethos*, enquanto professora, pois intencionamos interseccionar texto afetivo com texto teórico-metodológico. O intuito é

trazer à baila algumas de nossas histórias de vida para, então, trazeremos as falas dos/das teóricos/as escolhidos/as. Assim, respaldamo-nos nas teorias, mas tentamos sustentar, também, a nossa voz nos textos que se seguem.

Esta pesquisa leva-nos por caminhos almejados no campo da Linguística Aplicada Crítica (LA/LAC), nosso lugar de fala¹, em que a língua é compreendida e estudada como prática social. Pensamos em língua(gem) corroborando Jordão (2013, p. 77-78), ao asseverar que

Mais do que ensinar e aprender um código, ensinar e aprender língua(gem) é ensinar e aprender a construir sentidos do/para/no mundo e, neste processo, aprender a posicionar-se diante dos sentidos produzidos por si e por outros, a entender como eles são construídos, valorizados, distribuídos e hierarquizados nas comunidades interpretativas pelas quais nos constituímos enquanto sujeitos. (JORDÃO, 2013, p. 77–78)

Seguimos nos aprofundando nessa temática, defendendo a concepção de língua(gem) conforme Rajagopalan (2011, p. 76-77)

A linguagem é aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. Língua faz parte, e nem sei se a língua faz parte essencial da linguagem, do âmbito da linguagem. A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade. Portanto, tudo dentro do mundo é mediado pela linguagem, então pra mim linguagem é tudo. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 76-77)

Ao mencionarmos o lugar de fala, apoiamo-nos em Ribeiro (2017, p. 37-38), em que “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” e o lugar de fala é visto como “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social [...] a discussão é sobretudo estrutural.” A autora (2017, p. 48) afirma ainda que “[...] estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.”

A LAC apresenta-se como o espaço da ciência que trabalha a língua em sua relação com a sociedade, em que o comprometimento com reflexões e ações para

¹ Usamos esse termo por sermos professora de Língua Portuguesa e, ao pensarmos o ensino de Línguas, nos embasamos nos teóricos da Linguística Aplicada Crítica. Ao falar em “Lugar de Fala” nos remetemos à Djamilia Ribeiro, em seu livro: O que é o lugar de fala?

transformações sociais e o respeito à diversidade, presentes nas relações, estão no cerne dos estudos.

Para além disso, temos o aprender, o (des)aprender e o (re)aprender como caminhos a serem percorridos na Linguística Aplicada Crítica, focalizando problemas encontrados no mundo real para, a partir disso, intervirmos com criticidade. Um ensino de língua, baseado em LA contemporânea ou LAC, “[...] apresenta novas formas de politizar a vida social para além das histórias que nos contaram sobre quem somos.” (MOITA LOPES, 2011, p. 22-23).

Ao refletirmos acerca da Linguística Aplicada Crítica, temos como marco o livro de Pennycook (2001), *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Entretanto, o autor apresenta várias reflexões basilares acerca dessa temática, anteriores a este livro em artigo publicado em 1990, em um livro publicado em 1998 e em um artigo de 1999. Esses trabalhos trazem considerações importantes que nos levam a compreender as raízes da LAC, a qual se consolida com a publicação do livro em 2001.

Os linguistas aplicados têm como base de conhecimento as necessidades do problema investigado. Usar a língua para a LAC significa posicionar-se política e ideologicamente, refletindo nossas marcas identitárias em nossa postura de conhecimento. Assim, a língua desempenha um papel de prática social onde ela e o conhecimento são meios que possibilitam compreender e transformar as relações sociais, produzindo ações em âmbito social, sendo instrumento de ação, mudança e resistência.

Moita Lopes (2006, p. 22) traz a relevo que "politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA". Pennycook (1998, p. 24) assevera que é “[..] dever da Linguística Aplicada analisar as bases ideológicas dos conhecimentos que produzimos”.

Acerca dessas discussões, Rajagopalan (2003, p. 12) acrescenta que, além de se ter uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos estudados, os estudos linguísticos devem ter a seguinte relevância:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as

nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

Ainda para esse autor, a língua também deve ser estudada e vista como uma prática social, pois trabalhar com a linguagem é um ato político.

Pensando nessa fala de Rajagopalan (2003), tentamos, ao longo da tessitura dos textos a seguir, evidenciar a relevância deste trabalho de pesquisa para nossa vida pessoal e laborativa e para instigar reflexões aos/às participantes de pesquisa.

Professor Kleber Silva, em 2020, durante uma reunião do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL), instigou-nos afirmando que “[...] A educação linguística tem que ser transgressora, libertadora e transformadora ou não será nada”.

Em relação à Linguística Aplicada, Rojo (2006 *apud* 2013, p. 67) assevera que ela traz como objeto os “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

Isso posto, colocamos em tela nossa questão central de pesquisa: **Quais contribuições podem ser dadas para a elaboração de uma Política Linguística propositiva, para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, a partir desta pesquisa, acerca dos eventos de MultiLetramentos anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e da práxis docente, experienciando os MultiLetramentos em salas de aula do Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?**

Para maior entendimento de nossa questão de pesquisa, refletimos a respeito da BNCC do Ensino Médio como um documento que foi homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 21/12/2017, seção 1, p. 146, que traz um “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver** ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 146, grifo nosso).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e

vai **contribuir** para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **formação de professores**, à **avaliação**, à **elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a **oferta de infraestrutura adequada** para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Diante do conceito exposto, pensamos ser fundante nos apresentarmos como professores/as reflexivos/as que, diante do “novo”, quer sejam situações, documentos, ou mesmo novos rumos para a educação nacional, propõem-se a esmiuçar as muitas verdades, possibilidades e distintos momentos conjunturais.

Acreditamos ser necessário ouvir os/as docentes, os/as estudantes, os/as responsáveis pelos/as estudantes e a comunidade escolar para, então, fazer Política Educacional, Política Linguística eficaz, a fim de conceber o fazer política ouvindo os/as atores/atrizes protagonistas desta política e, assim, incorporar os preceitos de Freire (1987), por meio de uma educação crítica, pensando em caminhos práticos, objetivando contribuir para a formação de cidadãos/ãs pensantes, críticos/as e reflexivos/as que saibam seus direitos e deveres.

Nos Capítulos 2 e 5, abordamos assertivamente a respeito da Base Nacional Comum Curricular ao trazer seu contexto de criação e sua análise textual.

Entretanto, entendemos ser importante pontuar, já nesse momento, que a BNCC apresenta em seu texto o intuito de uma educação integral do ser com definições de aprendizagens essenciais, que devem ser alcançadas ao longo da Educação Básica, de forma a assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais. Assim, o texto da Base afirma que:

[...] espera-se que a BNCC ajude a **superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento** do regime de colaboração entre as três esferas de governo e **seja balizadora da qualidade da educação**. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, **é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental**. (BNCC, 2018, p. 8, grifo nosso).

Compreendemos que aparentemente há uma intenção salvacionista nesse trecho da Base, como se um único documento fosse capaz de apagar marcas de décadas de políticas educacionais defasadas, em que não parece ter havido o real interesse no fortalecimento da educação pública brasileira ou um caminho possível

para uma educação de qualidade para todos/as realmente, incluindo, essencialmente, os/as estudantes das camadas populares.

Este patamar comum de aprendizagem necessário de ser garantido por todos os sistemas, redes e escolas, precisa muito mais do que um registro documental com peso de lei, mas de ações reais da parte macro, governamental, da Educação; ações que fortaleçam o corpo docente, o fazer pedagógico e alcancem o chão das escolas sendo personificado na vida dos/das estudantes.

As competências gerais da Educação Básica, registradas na BNCC (2018, p. 9) vêm com habilidades a serem desenvolvidas e/ou alcançadas, que são “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Mas, será que isso acontece de fato em nossas salas de aula? Temos o básico necessário para que isso ocorra, digo, formação continuada de qualidade ofertada pelo Estado, salários dignos, piso salarial respeitado e cumprido, ambientes físicos sadios/salubres para se lecionar, estudar, aprender e se desenvolver de forma ampla; bons materiais sejam físicos e/ou tecnológicos, respeito e apoio por parte dos/das governantes e da sociedade? Ou, ainda, será mesmo que promover a educação integral de cada estudante foram as reais intenções governamentais ao se criar uma base única nacional?

Diante dessas breves incitações a reflexões, apresentamos um excerto das Competências Gerais da Educação Básica que, de acordo com o texto da Base, devem percorrer todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio), comunicando-se e interagindo ao longo da vida estudantil de nossos/as educandos/as:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Está posto na BNCC o trabalho com as competências e habilidades, e isso nos intriga no sentido de nos fazer questionar se essa ênfase teria relação direta com a produção de avaliações de larga escala e, conseqüentemente, a promoção da construção de descritores, ou se o objetivo dessas, de fato, é voltado para o desenvolvimento integral discente.

Pensando nisso, a fim de maior entendimento de nosso percurso de pesquisa traçado, entendemos ser necessário discorrer acerca de Política Linguística, ação que ocorre mais profundamente no Capítulo 3 e, para corroborar com nosso contexto pessoal, isso consta sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica.

Objetivando algumas considerações iniciais acerca de Políticas Linguísticas, trazemos Canagarajah (2013, p. 43) que a compreende enquanto construto como um processo, “uma forma da prática diária, não uma teoria ou política abstrata”.

Rajagopalan (2013) aborda a respeito da “Política da Linguística” e da “Linguística da Política” em relação ao modo de implementação de políticas “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”, afirmando que “todos os cidadãos — sem exceção — [...] devem ter direito igual e irrestrito de opinar” e enquanto agentes possuem “a última palavra” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 22). O autor entende que a Política Linguística pode ser vista como toda e qualquer ação política que tenha ou não interface com a Linguística.

Assim, no momento em que desenvolvemos esse tema no Capítulo 3, fomentamos reflexões a respeito da BNCC no sentido de ser uma política *top down* ou *bottom up*, como menciona o autor, e registramos, já neste capítulo, algumas falas de nossos/as participantes da pesquisa acerca dessa temática, com perguntas baseadas em questionamentos feitos em sala de aula por Prof. Dr. Kléber Silva, em 2020.

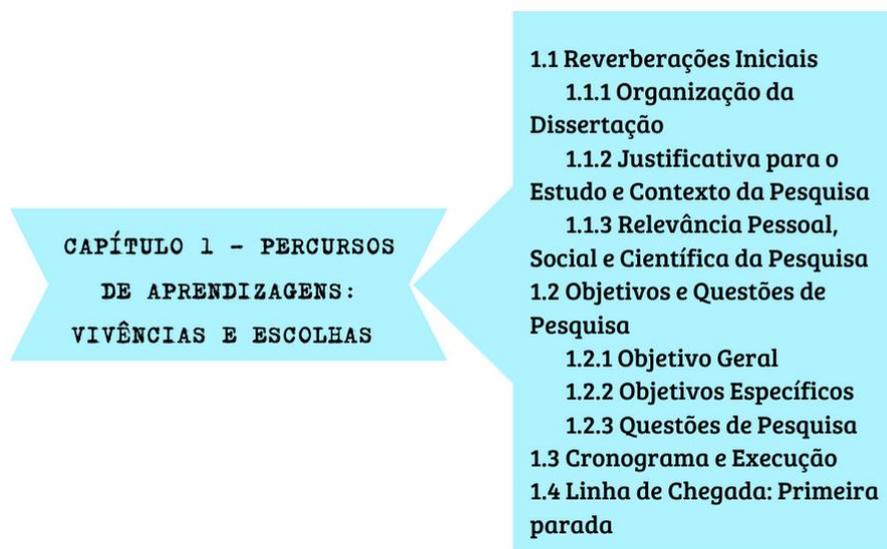
A decisão de marcarmos as falas dos/das participantes, antes mesmo do capítulo analítico, no caso, o nº. 5, deu-se por percebermos que o texto solicitava essa ação uma vez que isso pode enriquecer ainda mais a caminhada por essas (entre)linhas.

1.1.1 Organização da dissertação

A partir destas considerações iniciais, apresentamos a pesquisa com o seguinte desenho em relação à Organização da Dissertação, a saber: no Capítulo 1 “Percurso de Aprendizagens: Vivências e Escolhas”, discorreremos acerca dos movimentos de estudos e aprendizagens pessoais da pesquisadora, vivenciados antes e durante os momentos iniciais desta pesquisa, contribuindo para que este texto começasse a ser tecido e criasse uma “musculatura didática”.

Dessa forma, explicamos a estrutura da pesquisa à luz da **Linguística Aplicada Crítica** com base nos autores Moita Lopes (1994, 2008, 2011), Pennycook (1990, 1998, 1999, 2001, 2006), Pennycook e Makoni (2020), Rajagopalan (2003) e Silva (2013).

Figura 3 - Capítulo 1



Fonte: Imagem criada pela autora

No Capítulo 2, “Itinerários Propostos, Conjuntura e Reflexões Despertadas: a Contextualização da Pesquisa”, abordamos acerca do cenário de criação da Base Nacional Comum Curricular e apresentamos alguns marcos educacionais nacionais, de maneira diacrônica, com ênfase nos documentos legais que regem a Educação Básica brasileira como um todo para, posteriormente, focarmos na etapa Ensino Médio.

Na sequência, trazemos o documento curricular normativo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Currículo em Movimento para a Educação Básica — Pressupostos Teóricos e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio —, haja vista que, o lócus da pesquisa se dá em salas de aula do Distrito Federal e que, em meio à pesquisa, ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em todo o país.

A temática NEM foi trazida naturalmente e de forma recorrente pelos/as participantes, pois se encontravam em meio às reestruturações e implementação do novo formato para o Ensino Médio no Brasil. Todos os colaboradores/as da pesquisa estavam vivenciando as formações centrais e locais, o que nos faz (re)pensar a respeito da formação continuada dos/das docentes da SEEDF.

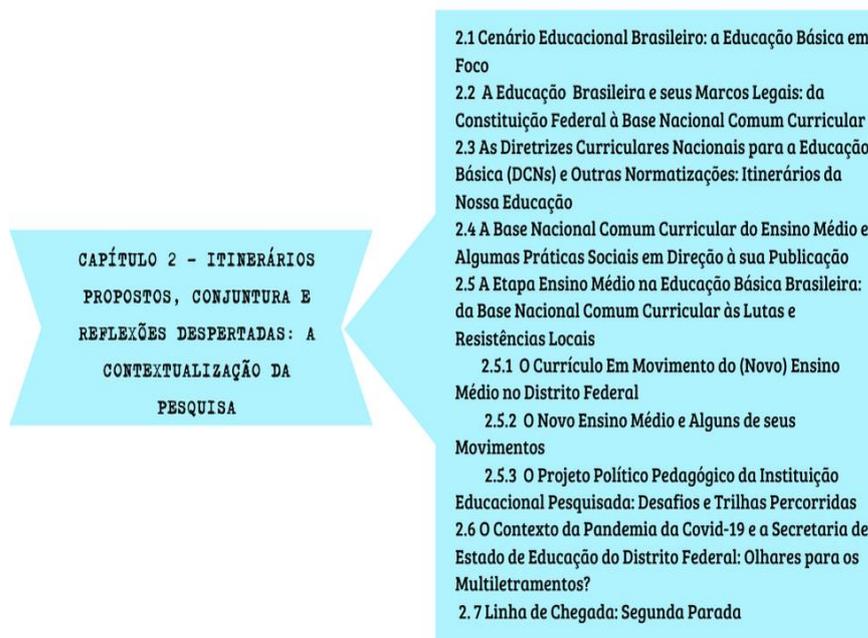
Em seguida, trazemos a relevo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição Educacional (IE) pesquisada, a fim de, apresentarmos o contexto no qual

esta IE está inserida, bem como algumas vozes imprimidas neste documento local, o que poderá fomentar reflexões sobre o lócus social.

A partir dessas discussões, comprometemo-nos a evidenciar a importância da formação continuada para docentes da Educação Básica, relacionada à temática desta pesquisa.

Por fim, não poderíamos nos isentar de fazer um breve panorama do ensino no DF atravessado pela pandemia da Covid-19, em que docentes e estudantes vivenciaram algo inimaginável: a) aulas interrompidas e praticamente toda a comunidade local, nacional e internacional “presa” em suas residências para se proteger do SARS-CoV-2; b) após alguns meses, aulas reiniciadas em formato de ensino remoto via celulares, computadores, aplicativos, plataforma educacional cedida pelo Governo do Distrito Federal (GDF), materiais impressos criados/montados pelos/as docentes e entregues pelas equipes gestoras aos responsáveis pelos/as alunos/as; c) em seguida, a chegada de mais um novo formato de ensino, o híbrido, um misto de aulas presenciais com aulas on-line com a presença de máscaras faciais, álcool em gel e líquido, distanciamento social temperados de muito medo por parte da comunidade escolar e sociedade; d) para então, agora, ainda em tempos pandêmicos, embora alguns/algumas docentes, estudiosos/as, governantes, já o nomeiem de período (pós-)pandêmico mesmo, até ao presente momento, ocorrendo um número significativo de óbitos de pessoas conhecidas e anônimas, no Brasil e no mundo, voltarmos ao ensino 100% presencial após dois anos de afastamento total do lócus educacional.

Figura 4 - Capítulo 2



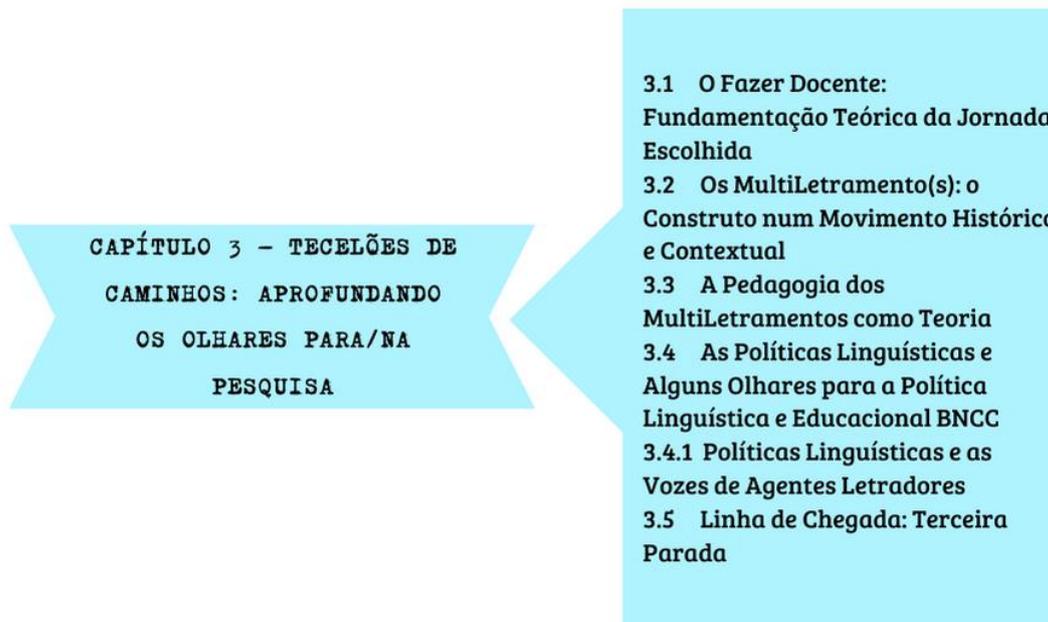
Fonte: Imagem criada pela autora

Em relação ao Capítulo 3, "Tecelões de Caminhos: Aprofundando os Olhares para/na Pesquisa", apresentamos a fundamentação teórica escolhida para este processo acadêmico. Assim, abordamos a respeito de **Políticas Linguísticas** à luz de Canagarajah (2002, 2005, 2013), Lagares (2018), Nicolaidis, Tílio e Rocha (2013) e Rajagopalan (2003, 2013a; 2013b).

Seguimos enfocando a **Pedagogia dos Multiletramentos**, com apoio de Cope e Kalantzis (2000, 2006), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Rojo e Moura (2012).

Contextualizamos o construto **Letramentos**, historicamente e de forma diacrônica, a partir de Street (1984) e Soares (1998), e trazemos a relevo Freire (1987, 1989, 1992, 1997) para esse universo, ao falarmos em **Letramentos Críticos**. Seguimos pelos estudos de **Letramentos** com fundamento em Rocha (2012, 2020), Kleiman (1995, 2003, 2008, 2016), Soares (1998, 2003, 2004, 2009, 2011, 2020), Rojo (2004, 2005, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019), Silva e Araújo (2015) e Street (2005, 2014).

Figura 5 - Capítulo 3



Fonte: Imagem criada pela autora

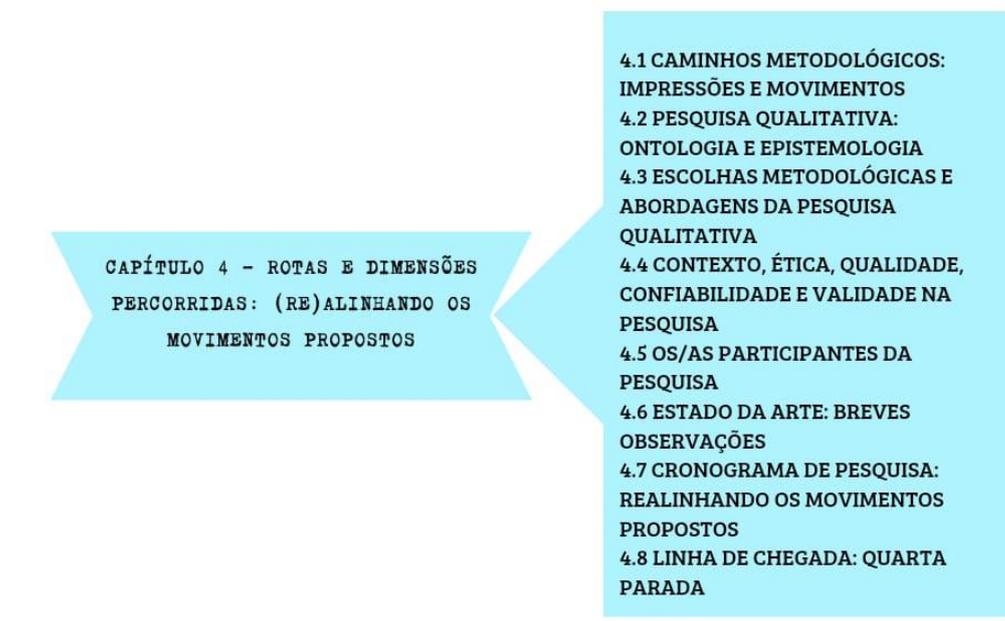
No Capítulo 4, “Rotas e Dimensões Percorridas: (Re)alinhando os Movimentos Propostos”, o intuito é descrever os caminhos e dimensões transitados na/e através da pesquisa.

Utilizamos, metaforicamente, uma “lupa pedagógica” para delinear o passo a passo metodológico de nosso desenho de pesquisa, trazendo a relevo a ontologia e a epistemologia abordadas, passando pelo lócus escolhido e evidenciando as triangulações e dimensões da pesquisa.

Realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, **Pesquisa Qualitativa** (BORTONI-RICARDO, 2008; CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2009; MASON, 2002) de cunho **Interpretativista** (HUGHES, 1980; MOITA LOPES, 1994; SCHWANDT, 2006), dividida em dois importantes momentos, de forma a ocorrer um trabalho metodológico colaborativo: a) **Pesquisa Documental** (LAVILLE; DIONNE, 1999) com análises da Base Nacional Comum Curricular com foco na etapa da Educação Básica Ensino Médio, Linguagens, a partir da **Análise de Discurso Crítica** (FAIRCLOUGH, 1999, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2001; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006); b) e, no segundo momento, realizamos o **Estudo de Caso** com base em (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005, 2010; GIL, 2007). Assim, utilizamos diversos instrumentos de pesquisa realizando uma triangulação metodológica por

aplicação de: análise documental, relatos escritos e por áudios dos/das participantes da pesquisa — via WhatsApp, entrevistas semiestruturadas efetivadas pelo Google Forms, diário de campo, observações em reuniões on-line com todos/as os/as docentes da Instituição Educacional, 80 —, a convite de um participante da pesquisa, entrevistas presenciais, entrevistas on-line por meio do Google Meet.

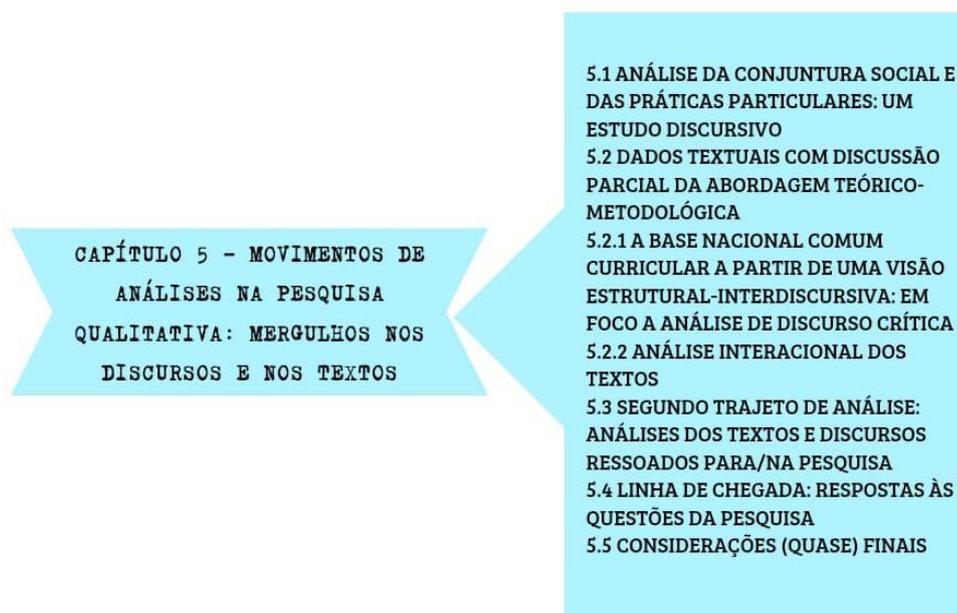
Figura 6 - Capítulo 4



Fonte: Imagem criada pela autora

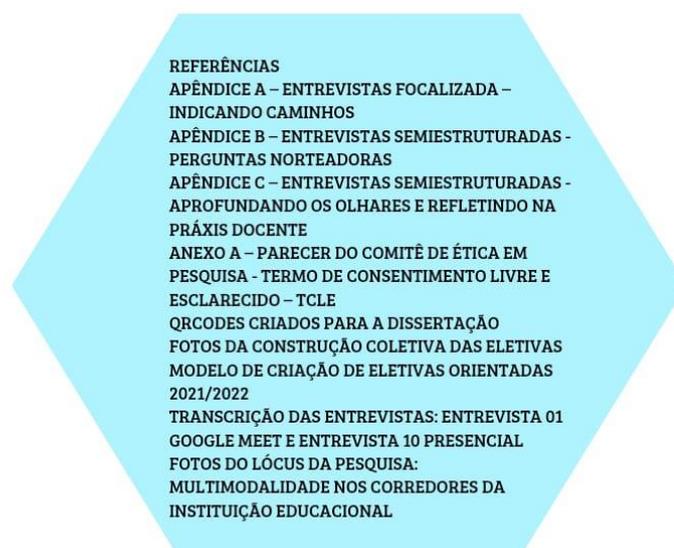
O Capítulo 5 ocupa-se da temática “Movimentos de análises na Pesquisa Qualitativa: Mergulhos nos discursos e nos textos”. Neste momento, apresentamos uma abordagem estrutural-interdiscursiva, baseada em Fairclough (1999, 2001, 2003), Magalhães (2001), Resende e Ramalho (2006), Ramalho e Resende (2011), e seguimos com as análises reflexivas e interpretativas dos dados gerados acerca dos eventos de MultiLetramentos, das práticas sociais escolares e dos discursos dos/das docentes participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações necessárias e (quase) finais, seguidas dos anexos.

Figura 7 - Capítulo 5



Fonte: Imagem criada pela autora

Figura 8 - Referências, Apêndices e Anexos



Fonte: Imagem criada pela autora

Ao focarmos na Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da Política Educacional Nacional atual e pesquisado nesta dissertação, faremos uma retrospectiva nos documentos normativos da Educação: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996); Plano Nacional da Educação de 1996, 2006, 2016 (documento vigente a cada dez anos); Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e 2000; Orientações

Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (BRASIL, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2013 (BRASIL, 2013); Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009); e, Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BRASIL, 2018), num percurso crescente e coeso, necessário para refletirmos e entendermos o atual contexto educacional.

Após nos situarmos cronologicamente quanto às normatizações educacionais para o contexto nacional e registrarmos também o cenário distrital, daremos ênfase aos MultiLetramentos na atual Política Educacional para o Ensino Médio e aos momentos de interações com os/as participantes da pesquisa, no sentido de refletirmos acerca da importância de a escola (re)significar, no cotidiano escolar, o que é vivido pelos/as estudantes em seus diversos contextos atravessados pela globalização, pela era tecnológica, pelos distintos textos e vozes.

Assim, finalizamos essa seção evidenciando Freire (1996), por trazer em suas falas e ações a necessidade de oportunizar autonomia aos/às estudantes, incentivar sua participação na própria aprendizagem ao promovermos espaços de voz e vez em relação às suas vivências adquiridas ao longo da vida e do meio social no qual estão inseridos/as, respeitando a identidade de cada um/uma.

1.1.2 Justificativa para o estudo e contexto da pesquisa

Figura 9 - Minha sala de aula do Magistério e as voltas que a vida dá



Fonte: Arquivo pessoal da autora/2022

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1999, p. 97)

Essa proposta de pesquisa originou-se de inquietações pessoais acerca da nova Política Linguística e Educacional da Base Nacional Comum Curricular, especialmente em relação à última etapa da Educação Básica, Ensino Médio. Debater, analisar a realidade, olhar outros pontos de vista e deixar os ouvidos atentos para as várias vozes que, frequentemente, ecoam a nosso redor mas que nem sempre estamos sensíveis a ouvir, é urgente, e este exercício necessário é proposto nesta caminhada acadêmica.

Diante do contexto educacional no DF em 2018 em que, até então, seguíamos utilizando o documento distrital de 2014 — Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014b), bem como as normatizações nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018b), surgiu o desejo de visualizar como o novo documento nacional passaria a ser personificado nas escolas de Ensino Médio do Distrito Federal, e isso impulsionou o meu² percurso acadêmico e guiou meu olhar para o Mestrado.

Acredito ser importante contextualizar minha formação inicial docente, pois essa se deu ainda no Ensino Médio, antigo Magistério, e entendo que esse fato se mescla ao desejo de vivenciar essa pesquisa.

Ao assistir uma entrevista com a professora, escritora, poetisa e ensaísta Conceição Evaristo no programa Roda Viva, no dia 06 de setembro de 2021 (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2021), algumas das falas dessa autora me tocaram profundamente e ficaram reverberando em minha mente. Então, revi e revivi o programa em 29 de setembro de 2022 e não hesitei em degravar para registrar aqui.

Dentre muitas perguntas respondidas, em um diálogo rico e profícuo dessa autora em uma roda de conversa com uma jornalista e colunista, uma redatora-chefe de uma revista, uma escritora e atriz, um jornalista, diretor e roteirista, e, um roteirista

² A partir dessa parte, em alguns momentos dos Capítulos 1 e 2, relato minhas experiências pessoais ao longo da vida estudantil e da pesquisa, portanto, altero a pessoa do discurso — da primeira pessoa do plural para a primeira do singular — uma vez que esses percursos fazem parte de minha própria experiência. Não desconheço que as normas canônicas da academia não aceitem isso como fato tácito, mas nesta pesquisa esta é só uma forma de propor reflexões com vistas à mudança social.

diretor, editor e apresentador de revista e *podcast*, a escritora Conceição Evaristo encantou com suas ponderações e explicações assertivas.

Ao ser questionada sobre a importância da oralidade na escrita e acerca do conceito “Escrevivência” cunhado por ela, a autora explica que:

É ... primeiro o meu texto, ele nasce muito é ... de ficar matutando o texto, de ficar pensando o texto. Eu sou muito lenta, né? Eu sou muito lenta. Eu sou uma pessoa lenta e a idade tá me deixando mais lenta ainda. Então, eu fico tempos com o texto na cabeça, é ... uma palavra às vezes que eu escuto ela pode me gerar um texto é... uma música que eu escuto pode me gerar um texto mas, normalmente, o que me gera o texto são lembranças e são imagens, são fatos é... é... aquilo que eu ouço, né? Eu digo que um escritor, uma escritora, na verdade nós somos um grande é... fofoqueiros. A gente escuta, eu adoro ficar escutando histórias. Às vezes, as pessoas me contam histórias, começam a me contar e no meio da contação eu já estou elaborando um texto. E muitas vezes eu pergunto: Você já escreveu isso? Escreve porque se não daqui a pouco é... eu escrevo. Então, é... **a escrita é muito nessa dinâmica, né? De escutar, de ver, é numa dinâmica muito da vivência mesmo, por isso é Escrevivência, né? Essa vivência que não precisa de ser uma vivência é... dinâmica, né? Ela pode ser uma vivência também nesse ato de contemplação. Eu posso estar contemplando a vivência do outro e transformar essa vivência em escrita. E a Escrevivência é... é muito isso, né? É uma escrita que nasce desse compromisso com a vida, né? Desse compromisso com a vivência, tanto a vivência sua, vivência em termos individuais, como a vivência do outro, né? É nesse desejo de capitar mesmo, essa dinâmica da vida, né? Esse fluir que tá o tempo todo, né? O tempo todo a vida está fluindo, né? Do meu lado, tá fluindo em mim, tá fluindo na minha frente, tá fluindo nas notícias, tá fluindo nos contatos, está fluindo no próprio isolamento também. Então é essa perseguição da vida para transformar essa vida... é... em escrita, né? (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2021, grifo nosso).**

O trecho exposto acima é longo, mas necessário ser colocado em sua completude para não haver uma quebra na fala e no pensamento da autora.

Refletindo nas falas de Conceição Evaristo, veio-me a necessidade de falar um pouco a respeito da importância da Educação em minha vida e de fazer uma breve contextualização de algumas de minhas vivências, as quais considero diretamente ligadas a esta pesquisa. Compreendo que, se não fosse a existência dessas, se eu não tivesse sido forjada por elas, certamente, hoje eu não seria a mulher, filha, irmã, neta, tia, amiga, colega de trabalho, companheira, orientanda, professora, pesquisadora e humana em construção, que sou/estou me tornando ainda hoje.

Acerca disso, decidi registrar minha localização espacial, bem como a da pesquisa, partindo do macro, o país Brasil até chegar ao Distrito Federal e à cidade, Planaltina, para então chegar ao bairro e à escola pesquisada.

Figura 10 - Nosso Lugar na Pesquisa



Fonte: Imagens retiradas do Google e montadas pela autora

A Educação traz-me encantamentos desde a tenra idade pelo fato de eu vir de uma família na qual a educação é vista como a mola propulsora da sociedade. Cresci vendo a estante da sala de casa cheia de livros e era uma festa quando o senhor (acredito que na época ele era conhecido como mascate), que passava de porta em porta vendendo livros, chegava lá em casa, os olhos de minha mãe brilhavam ao ver as coleções e, logo ela abria a porta da sala e o recebíamos em nosso sofá.

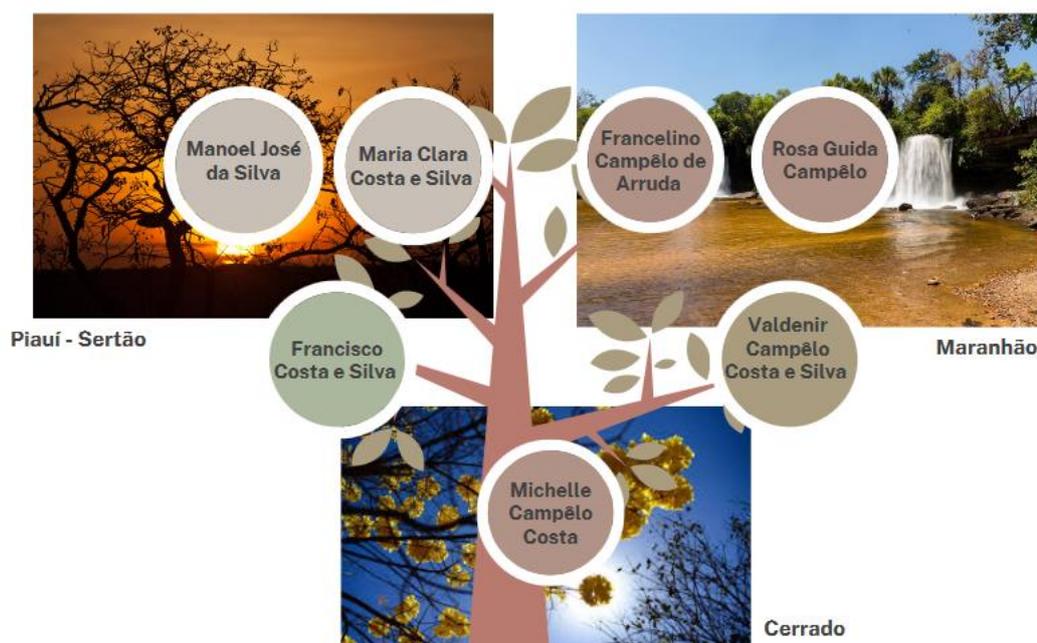
Ali, em sua maleta, havia coleções da antiga Enciclopédia Edipe, livros de histórias infantis, romances, culinários, religiosos, enfim, livros de todo tipo que iam pouco a pouco enfeitando aquela estante gigante. Confesso que hoje, sendo adulta, ao olhá-la já não a vejo tão gigante assim, mas ainda é linda e segue guardando nossos tesouros, os livros que escolhia e sentava no chão da sala de casa para ler.

Sempre tive o forte incentivo de minha mãe, maranhense, filha de fazendeiro, chamada de “sinhazinha” pelos trabalhadores da terra, veio para Brasília (Bsb) após questões familiares ocorrerem na década de 70, veio para mudar os rumos de sua vida e da família; e de meu pai, piauiense, vaqueiro na caatinga do Nordeste, domador de boi bravo montando cavalo feroz, driblador da fome, que também veio para Bsb

em 1970, para melhorar de vida, fugir da seca e mudar seu destino, de meus avós e de seus 10 irmãos; tive não somente incentivo nos estudos, mas o apoio para me tornar uma professora e ser uma docente melhor a cada dia, no intuito de me (trans)formar constantemente, mudar meu destino, ajudar nossa sociedade a ser mais humanizada e acolher as minorias.

Figura 11 - Caminhos de uma pesquisadora

Caminhos de uma pesquisadora



Fonte: Criado pela autora

Minha irmã mais velha, Gisele, também foi muito incentivada nos estudos e hoje é uma professora alfabetizadora de excelência, na SEEDF. Aprendo muito com ela, leio seus cadernos de planejamentos, vejo as atividades e os processos de ensino/aprendizagem propostos e compreendo, atualmente, os processos de alfabetização e letramentos por meio da evolução e desenvolvimento de seus estudantes.

Assisti muitas de suas aulas on-line, durante a pandemia da Covid-19, vivenciei sua angústia e superação em aprender a usar as novas tecnologias para lecionar e ensinar, ALFABETIZAR, seus alunos por meio do WhatsApp, depois também pela Plataforma Educacional cedida pelo governo, dar aula, criar vídeos e atividades explicativas, gravar sua voz lendo histórias para serem interpretadas pelos/as estudantes, criar avatar, transformar-se quase que em uma "youtuber educacional",

conforme citado por uma participante da pesquisa. Cito estes fatos, porque aí também estão os MultiLetramentos, os letramentos, todos vivos no cotidiano escolar, sendo um belo exemplo de currículo vivo e em movimento.

Ao rememorar um trecho de meu percurso estudantil, recordo que ao chegar no Ensino Médio, meu “Divisor Educacional de Águas”, momento de mudanças de posturas pessoais, de tomada de decisões basilares para os rumos de minha vida, optei por estudar no Magistério, antigo Ensino Médio Técnico para formação inicial em Professores/as do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na minha cidade natal Planaltina (DF), lócus dessa pesquisa.

Assim, iniciei o almejado Magistério em janeiro de 1997, um mês após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394 de 20 dezembro de 1996. Enfatizo a data desta lei, pelo fato de iniciar minha formação inicial para docente em meio ao início da vigência dessa nova e importante lei nacional para a Educação do país; ano também do falecimento do Patrono da Educação Brasileira, o incansável Paulo Freire.

Diante do novo contexto, meus/minhas professores/as passaram a oferecer e a cobrar leituras, estudos e debates acerca deste novo documento oficial da educação, bem como do documento que, até então, ainda era recente — Declaração de Salamanca de 1994³ — e, ainda, dos livros de Freire.

Na sequência, após mais ou menos um ano de vigência da nova lei, Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 2006), a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou um concurso público para provimento de vagas de docentes e, devido ao incentivo de meus professores, família e também por curiosidade, resolvi participar deste certame. Para minha grata surpresa, fui aprovada aos 16 anos de idade e, em alguns meses, veio o momento da nomeação para o cargo de professora da SEEDF.

Entretanto, devido à pouca idade e por ainda estar na metade dos estudos do Magistério, não foi possível assumir o concurso público, o que me gerou uma imensa frustração pessoal e já “profissional”, ao mesmo tempo em que fomentou mais gana em ler, estudar e compreender os documentos que ditaram e norteiam os rumos da

³ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca (Espanha): UNESCO, 7-10jun. 1994. 2. ed. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 8 jun. 2022.

educação deste país e ter, novamente um dia, a chance de fazer parte do grupo de docentes/as do Brasil.

Observando as aulas de meu professor de Língua Portuguesa no Magistério, decidi ali que também me tornaria uma professora de Línguas. Então, mesmo com a imaturidade e pouca vivência daqueles tempos, tentava aprender com ele como ministrar aulas, como conectar o mundo real com o que os livros nos apresentavam.

Nesse percurso uma cena me marcou, a diferente aula de Português numa tarde ensolarada, seca, com baixíssima umidade em Brasília, em agosto de 1998, embaixo de uma árvore gigante, em frente à nossa sala de aula.

Naquela época, não foi possível compreender que, ao nos chamar para essa aula diferente, pedir para que cada um/uma de nós pegasse uma cadeira e se dirigisse para a sombra daquela árvore frondosa, na verdade meu professor estava cheio de intencionalidade pedagógica, teorias o sustentavam, Freire (1987) estava ali em seu fazer docente, a praxiologia pulsava naqueles instantes enquanto nós, ainda aprendizes de professores/as sorriamos e achávamos a ideia bem estranha.

Ao retornar para esta escola, ao longo desta pesquisa, agora como professora e pesquisadora, vi-me parada contemplando a velha árvore gigante. Foi inevitável fotografá-la, relembrar as cenas, as aulas, o círculo de leitura ali realizado e perceber que os nossos movimentos docentes são decisivos nas vidas de nossos/as alunos/as. A problematização de conflitos, as construções de utopias, os caminhos para alterar/melhorar as realidades, a dialogicidade foram plantadas ali e seguem, constantemente, sendo germinadas em vidas a cada aula ministrada nestes rincões brasileiros. Por isso, acreditamos que há necessidade urgente de formações iniciais e contínuas docentes que fomentem reflexões e praxiologias para a emancipação e o exercício da criticidade.

Segui aprendendo com meus/minhas professores/as a didática, as teorias da Educação, as temáticas necessárias para atuar em turmas do Ensino Fundamental (EF) Anos Iniciais e, ainda, era possível observar as posturas, as falas, as ações e os exemplos de meus antigos/as professores/as, hoje colegas de profissão e alguns até meus cursistas na formação continuada (uma honra para mim). Nesta pesquisa, reencontrei com um de meus antigos professores, em um momento com participantes da pesquisa, seu sorriso seguido do abraço serviram para reafirmar dentro de mim que estou seguindo em um bom caminho.

Enquanto aguardava os anos passarem para realizar novo certame, segui na jornada de estudos. Logo fui convocada em novo concurso público para docente no estado de Goiás (GO) e assumi em uma escola pública de zona rural, local em que ocorriam longas caminhadas em estrada de barro vermelho, com muita poeira na seca e rios de lama nos períodos chuvosos.

As caminhadas quilométricas a pé, da parada de ônibus até a escola, eram alegradas e amenizadas pela companhia dos/das estudantes que, a cada novo “braço” de estradinha de chão que cruzava meu caminho, apareciam sorrindo com seus materiais nas mãos e dizendo: “Posso te ajudar a carregar seus materiais, Tia?” ou, “Me deixa te ajudar, Prof.?” ou ainda, “O combinado era que eu ia ajudar ela hoje, lembra fulano?”.

Ao mesmo tempo em que lecionava nesta escola rural para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, pulando cobras corais ou de duas cabeças, por duas vezes, na estrada, ou vendo uma cobra ir para picar o pé de um aluno meu, durante uma de minhas aulas e ter de dar um grito estrondoso para o alertar, seguia no contraturno com as aulas de Língua Portuguesa para quatro turmas do Ensino Médio e quatro turmas do 6º ao 9º ano e, à noite, ia para a faculdade de Letras Português/Inglês.

Após novo concurso para a SEEDF, enfim assumi, tornando-me professora no Distrito Federal e, hoje, após 22 anos, sigo lecionando aqui, tendo lecionado em todos os seguimentos da Educação Básica, atuado como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, como vice-diretora, depois eleita democraticamente gestora escolar e, na sequência, assumido outros dois concursos para professora de Língua Portuguesa e para Língua Inglesa no Noturno na SEEDF, aderindo à carga laborativa de 60h diárias.

Por fim, por acreditar na força e na importância da Formação Continuada, tive a oportunidade de atuar, após processo seletivo, como professora formadora da Subsecretaria de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), na formação continuada de meus pares.

Lecionar na EAPE fez-me novamente lembrar o Ensino Médio, etapa que é descrita e refletida nesta pesquisa, local em que recebi o meu primeiro certificado na área da Educação (1998), contendo um carimbo dessa Escola de Formação, hoje Subsecretaria. Esse fato me fez, ainda enquanto adolescente, ter o desejo de um dia conhecer aquele local de formação continuada de profissionais da educação, mesmo

ainda sem compreender a real importância dos impactos da formação continuada na atuação dos/das docentes em sala de aula, nas aprendizagens dos/das estudantes e para a consolidação de políticas públicas educacionais eficazes.

Segui trabalhando na EAPE na formação contínua de meus pares, professores e gestores da SEEDF, de Planaltina e de outras Regiões Administrativas.

Interrompi esta etapa para vivenciar outra coordenação pedagógica em uma Escola do Campo de Anos Iniciais, cem por cento em Tempo Integral (PROEITI). Uma escola projeto piloto onde todos/as os/as estudantes iniciam os estudos às 7h30 e retornam às suas residências às 17h30, um local de contextos externos valorizados no ambiente escolar, onde todos/as os/as estudantes tinham contato com computadores e vivenciavam uma reorganização de tempos e espaços pedagógicos, como sugerem alguns documentos norteadores da educação. Ali, também percebi que muitas ações educacionais dão certo neste país e que os/as professores são quem, de fato, fazem a diferença na Educação.

Estar na coordenação da escola citada nos anos de 2017 e 2018, anos em que as 2ª e 3ª versões da BNCC do Ensino Médio foram publicadas, (re)organizadas e republicadas com importantes alterações — momentos em que a conjuntura educacional e política nacional passava por situações singulares nas quais decisões importantes eram tomadas por um comando educacional nacional e, em seguida, outro grupo passava a legislar com visões opostas; e anos de reuniões nas Instituições Educacionais e nas áreas centrais da Secretaria em que a temática BNCC permeava os debates — fazia-me refletir e querer compreender que esse era outro grande passo que estava sendo dado na Política Educacional e Linguística Nacional.

Para além de reflexões, vinham momentos de observações de minha vivência pedagógica local, da prática docente que o nosso grupo de professores/as se propunham a realizar no Ensino Fundamental Anos Iniciais, num fazer pedagógico com intencionalidade, desejando ofertar uma Educação Integral do ser e não somente a Educação em Tempo Integral; vinham também suposições se ações docentes semelhantes seriam continuadas ao longo das demais etapas da Educação Básica, chegando ao 3º ano do Ensino Médio.

Nestes anos, 2017 e 2018, ocorreram mudanças fulcrais nos rumos educacionais nacionais e, ao mesmo tempo em que tudo isso me trazia a lembrança de meu “Divisor Educacional de Águas”, o Ensino Médio, seguia tentando antever como ocorreriam as práticas sociais do/no Ensino Médio a partir desta nova Política

Linguística BNCC. Mais do que reflexões, surgiu o desejo de ação, o momento de inflexão. Diria mesmo que surgiu, mais uma vez, o momento pessoal de querer fazer/viver a Linguística Aplicada Crítica.

Para Cook (2003):

[...] A Linguística Aplicada preocupa-se com os mais emotivos e importantes assuntos: a educação das crianças, os direitos dos menos favorecidos, o equilíbrio não estável das culturas e línguas, os efeitos da tecnologia da comunicação ... Há muitas vozes falando para a Linguística Aplicada ... é preciso ouvir todas elas ... e falar com sua própria voz". (COOK, 2003, p. 78).

Minha vida estudantil, laborativa, acadêmica e as escolhas intencionais que minha mãe e meu pai fizeram e, mais tarde, que eu passei a fazer em relação a trazer a Educação para meu cotidiano, sempre foram concatenadas e iam me moldando ao mesmo tempo em que me humanizavam e apuravam meu olhar para as desigualdades sociais e para alguns silenciamentos de alguns grupos minoritarizados que passei a enxergar.

Para a autora Djamila Ribeiro (2017, p. 39-40), "o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas". Acredito que, é a partir das experiências vividas no lugar de fala, nesse lugar social, atreladas às oportunidades educacionais, a episteme, é que essa consciência vai se desenvolvendo.

Aprendi que a Educação nos salva de alguns destinos e, em alguns momentos, a leitura e a escrita de alguma forma nos curam. Sei que há, ainda, uma longa jornada de estudos e reflexões, embora eu esteja às portas da aposentadoria, 2 anos e meio pelo tempo de trabalho e 8 anos e meio pela idade, mas pensar em parar não é opção, não está em meus sonhos e planos agora.

O caminho de poder intervir, de alguma forma, na sociedade em que estamos inseridos é longo, cheio de curvas, buracos, às vezes é caudaloso mas, a cada sorriso ou fala em confiança recebido dos/das estudantes, ou ainda encontrar algum/a deles/as formados, em seus serviços, atuando na sociedade e na vida, vale pela caminhada. Ainda precisamos de muitas mãos unidas nesta jornada por uma Educação de qualidade e emancipadora.

1.1.3 Relevância pessoal, social e científica da pesquisa

A escola, enquanto espaço democrático e para todos/as, precisa apropriar-se de uma relação professor/a/aluno/a de forma não hierarquizada, de maior proximidade, confiança e com saberes horizontalizados, de modo que quem ensina esteja "aberto" para aprender e quem aprende também tenha espaço para ensinar.

Nestes anos mais recentes, trabalhando no chão da escola, muitos questionamentos começaram a vir em minha mente, tais como: Quando iniciaram as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular? Quais as principais bases legais que a antecederam? Quais são seus principais objetivos? Como o documento está organizado? Como a práxis pedagógica se dá no Ensino Médio? O que esse novo documento BNCC traz de novo? Qual proposta pedagógica o conduz? Como os estudantes são contemplados em suas aprendizagens a partir do novo documento? Os MultiLetramentos estão contemplados nesse evento discursivo e social e nas práticas sociais, discursivas e na práxis docente? E a formação continuada aparece no documento e de que forma?

A partir dessas várias indagações, houve a ação de participar da seleção para o Mestrado em Linguística na Universidade de Brasília, momento em que a 3ª e última versão da BNCC Ensino Médio estava sendo publicada.

Pondero que, ao longo deste curso de Mestrado ocorreram mergulhos pessoais profundos em minha vida e girei em movimentos ora leves, ora quase que na velocidade da luz para me curar de/em minhas próprias dores e surpresas cotidianas. Em alguns momentos, a pesquisa me fez suportar, com um sorriso largo, as intempéries da vida e a escrita agiu como processo de cura.

Os eventos pessoais, às vezes, apresentavam-se a mim como: intonações ou cirurgias repentinas de meu pai ou delicadas cirurgias de minha mãe, ambos indo para UTIs em momentos alternados; ou em meio a questões individuais atípicas como ir para a Universidade apresentar minha Comunicação na Conferência Internacional de Estudos da Linguagem (CIELIN) e Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica (JILAC), sorrindo para/com os/as colegas e o orientador, na certeza de que seria necessário somente respirar e esperar as tsunamis da vida passarem; ou, ainda, enfrentar junto com toda a humanidade a pandemia da Covid-19, a perda de dois amigos e um tio, ver e ouvir tantos colegas, amigos/as, parentes, companheiros/as de caminhada sendo infectados, perdendo a vida ou perdendo pessoas amadas;

vivenciar o caos nesta Nação na política, saúde, educação, segurança; e, após 2 anos "fugindo" do vírus SarsCov2, descobri-lo em meu corpo tendo um pulmão levemente afetado e, como sequela, os esquecimentos e a memória abalada.

Esses longos trechos não são apresentados aqui, com o intuito depreciativo ou de vitimismo, mas como um registro reflexivo da realidade e com o desejo de reafirmar que o olhar sensível nos sustenta, a escuta ativa ameniza sensações intangíveis, a humanização nas relações, como muitas vividas no Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL) e no grupo de orientandos da UnB, fortalece, acalenta, faz a alma sorrir. Enfim, tudo vai muito além de leituras e escritas solitárias, reuniões de grupos de estudos, *lives* e/ou encontros com autores, pois são momentos que formam, transformam, ultrapassam barreiras, trocam as lentes do olhar e permitem os crescimentos na vida.

Percebemos que os contextos pessoais e sociais estão imbricados em nós, enquanto docentes da Educação Básica e estudantes da pós-graduação. Enfrentamos tantas questões individuais diárias, fomos/somos transpassados por tantos textos e contextos, presenças e ausências, leituras físicas e pelo mundo digital e, de forma semelhante, nossos/as estudantes da Educação Básica também vivenciam situações atípicas e é preciso, cada vez mais, humanizar as relações no chão da escola, formar para a cidadania, para a criticidade, para conseguir intervir de forma proativa e empática nos contextos em que estamos inseridos.

Se as ações aqui citadas nos marcam das mais diversas formas, enquanto adultos, percebo que recebemos em nossas salas de aula crianças, jovens e adolescentes também atravessados por muitas realidades e que a escola precisa ofertar uma educação humanizada, acolhedora e crítica.

Penso que, como professores/as, é fulcral olhar e de fato enxergar, ouvir e realmente escutar não somente os sons emitidos por nossos/as estudantes, mas o que também existe nas entrelinhas cotidianas das salas de aula, o que se apresenta no profundo, nas bordas e que transborda pelas falas, ações ou ausências destas.

Não digo que devemos nos transformar em super professores/as, repentinamente, pois nem mesmo saberíamos como sê-lo, mas que é preciso realizar o exercício de mudanças paulatinas no fazer pedagógico, trazer o mundo vivido pelos/as estudantes para dentro dos muros das escolas, ofertar uma educação que faça sentido para eles/elas, instigá-los e trazê-los/las, de fato, para o centro do fazer pedagógico.

É cada vez mais urgente, compreender os/as estudantes e docentes com suas individualidades/especificidades vivendo nesse mundo globalizado e multicultural, com contextos distintos e "mundos" gigantes dentro de si.

Citamos a relevância pessoal e social dessa pesquisa e, ao pensar na relevância científica, voltamo-nos para a educação integral do ser, como almejada nas linhas da BNCC. Mas, como mencionam alguns docentes, estudiosos/as, pesquisadores/as, a BNCC não é o marco zero e não pode ser vista como tal. Este documento é um contínuo de muitos outros documentos pensados e sonhados para a melhoria da educação.

A BNCC é, por vezes, vista como ponto macro na educação, enquanto precisaria ser vista como o ponto micro, sendo o mínimo a ser alcançado e ofertado a todos/as os discentes brasileiros, independentemente de sua classe social, de estar na área pública ou privada, um ponto de partida mínimo e não o documento detentor de todo o saber, o máximo balizador de livros didáticos e avaliações de larga escala.

Retomando a questão da educação integral do ser, algo já almejado pelos/as docentes, optamos por mencionar a Educação em Tempo Integral, pois esta é uma das formas de se buscar a efetivação da educação integral.

No Distrito Federal, a partir do documento Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral para as Unidades Escolares do Programa de Educação Integral PROEITI (DISTRITO FEDERAL. PROEITI, 2018), vieram normatizações em relação à organização de tempos e espaços em toda a Educação Básica, reorganização do trabalho pedagógico, avaliação das e para as aprendizagens na Educação em Tempo Integral e, com isso, mais uma tentativa de reorganização do Ensino Médio, etapa estudada nesta pesquisa, asseverando que:

No Ensino Médio, o tempo de permanência do estudante será de 9 horas diárias, em três dias da semana, preconizando uma proposta pedagógica por projetos relacionados às áreas do conhecimento artísticos, culturais, esportivos, técnico-científicos, incluindo projetos de vida e a formação para o mundo do trabalho. (DISTRITO FEDERAL. PROEITI, 2018, p. 10).

Ainda em relação às escolas em Tempo Integral, conforme determinação da Portaria n.º 1, de 27/11/2009, as diretrizes que orientam a implementação dessa Educação Integral no DF, em todas as etapas da Educação Básica no DF, inclusive o Ensino Médio, dispõem que

[...] em uma escola de tempo integral e não em uma escola dividida em turnos, todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares. Diferentes atividades – esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de educomunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras – não são consideradas extra-curriculares ou extra-classes, pois fazem parte de um projeto curricular transversal que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas (DISTRITO FEDERAL. Portaria, 2009, p. 2).

Ao mencionarmos as Diretrizes para a Educação em Tempo Integral e as experiências pessoais vividas no âmbito educacional, em especial, no trabalho na formação continuada de docentes e em escola PROEITI (DISTRITO FEDERAL. PROEITI, 2018, p. 10), ocorre o esforço de tentar registrar a importância destes fatos narrados e suas interferências para a escolha da temática e estudos aqui apresentados.

Foi nesta conjuntura aqui explicitada que se ampliaram as inquietações acerca de como estaria o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, no formato em Tempo Integral, Ensino Médio Integral (EMTI), ou o Ensino Médio em regime de Semestralidade, ou ainda o Novo Ensino Médio pautado na Base Nacional Comum Curricular.

Nesse turbilhão de reflexões, o desejo pela pesquisa foi aguçado e, com ele, o anseio de auxiliar a reforçar a necessidade da intencionalidade no fazer pedagógico nas escolas, de fomentar a criticidade para se proporcionarem ações pedagógicas mais efetivas com espaços convidativos para os discentes numa mescla entre o vivido cotidianamente nos outros ambientes sociais com a vivência diária escolar.

E tudo isso nos fez chegar na importância dos MultiLetramentos neste contexto, bem como deu vazão às reflexões acerca de como essas informações estão contempladas na BNCC e, para além disso, como os MultiLetramentos são materializados nos ambientes educacionais por meio da práxis docente.

Ao mesmo tempo em que o documento distrital ainda recente, Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (2014), era estudado e seguido pelos/as docentes do DF, surgiam publicações de versões do novo documento norteador, BNCC, contendo compromissos de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, com propostas de acolhimento e respeito às diferenças, trazendo (re)direcionamentos para esta etapa da Educação Básica em nível nacional.

Toda essa conjuntura reforçou o anseio de professora pesquisadora em entender, estudar e vivenciar esta nova proposta nacional. Assim, da curiosidade de vislumbrar a práxis docente no Ensino Médio atual, em 2020, após ter sido professora regente do Ensino Médio ainda no ano 2000, antes de modificações basilares nesta etapa da Educação Básica, surgiu a materialização desta pesquisa.

Ao longo destes mais de 20 anos de constituição pessoal enquanto docente, após percorrer muitos lugares na SEEDF, retorno o olhar para o Ensino Médio e para o lugar de minha constituição inicial docente no Ensino Médio Técnico Magistério, um Centro de Ensino Médio em Planaltina (DF).

Dessa forma, o marco do ingresso na Pós-Graduação em Linguística retoma um velho sonho gestado ainda na graduação de me tornar uma linguista, objetivando estudos no âmbito da Formação Continuada de Professores e Políticas Linguísticas, em movimentos de ampliação dos conhecimentos e de leques de possibilidades de estudos em relação aos MultiLetramentos, às práticas sociais e às políticas educacionais.

Diante dos fatos narrados, surge essa dissertação intitulada “A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio): olhares nos MultiLetramentos e na *práxis* docente à luz da Educação Linguística Crítica”, com o objetivo de analisar criticamente como o construto MultiLetramentos pode ser anunciado e/ou evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (EM) e na *práxis* de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atrelado a esse objetivo, há o desejo de trazer a relevo uma educação emancipatória, libertadora, transgressora, de reorganização possível de tempos e espaços, significativa; uma educação sonhada em ser vivenciada por muitos/as docentes em suas caminhadas laborativa, acadêmica e pessoal.

Neste momento de digressão aqui exposto, referimo-nos à jornada pessoal enquanto estudante e à constituição de professora, formadora, pesquisadora, ser humano, uma vez que percebemos a Educação imbricada com o nosso crescimento humano e pessoal, impulsionando-nos nas vivências cotidianas de (trans)formações.

Pensando na metáfora de Lima (2014) — “o dito, o pretendido e o feito” —, pretendemos expor o que é dito no documento BNCC, o que é pretendido e o que de fato é (re)feito nas salas de aula pelos/as docentes, a fim de que haja reflexões a respeito de como a BNCC e os MultiLetramentos são evidenciados/vivenciados.

Sabemos que não podemos conceber um currículo engessado e que é preciso pensar num currículo no qual ocorram movimentos de ir e vir, cujos conteúdos sejam trabalhados de forma espiralada e que o trabalho docente esteja imbuído de teorias e práticas significativas, alcançando a práxis pedagógica, respeitando as leituras de mundo dos/as estudantes, os contextos nos quais estão inseridos/as, suas vivências, culturas, trabalhando os MultiLetramentos em sala de aula de forma criativa e de forma a permitir a desencapsulação dos currículos.

Ao mencionar o termo desencapsulação, remetemo-nos às cápsulas ou comprimidos, realizando aqui uma analogia entre esta e o currículo escolar com disciplinas “encapsuladas”, isoladas, no sentido de caminharem sozinhas sem se relacionarem umas com as outras e com a realidade dos estudantes fora dos muros da escola. A desencapsulação aqui é compreendida com base nas discussões de Engestrom (1999/2002) e Liberali (2017), que visam romper práticas encapsuladas, cristalizadas, hierárquicas e/ou verticalizadas.

Buscamos, portanto, evidenciar relações entre normatizações e práxis escolar (re)construídas nas situações de sala de aula.

1.2 OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Sabemos que o texto é constituído de distintos discursos, atravessado por várias vozes e que, para melhor compreendê-lo, em sua totalidade, são necessários conhecimentos contextuais. Assim, o texto da BNCC bem como textos e discursos produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas e das entrevistas focais, mediadas por tecnologia ao longo da pesquisa de campo, serão basilares para as análises. Trazemos a relevo formas de compreensão dos/das professores/as acerca desse documento oficial e o que é realizado pelos/as docentes nas práticas situada e transformada em sala de aula.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar criticamente como o construto MultiLetramentos pode ser anunciado e/ou evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (EM) e na práxis de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

1.2.2 Objetivos específicos

1. Descrever o que a Política Linguística Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio preconiza acerca dos MultiLetramentos. (documental)
2. Investigar, em uma perspectiva crítica, como os MultiLetramentos são trabalhados pelos/as professores/as de Linguagens, Língua Portuguesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular (colaborativo).
3. Reconstruir, por meio das concepções de Política Linguística, Educação Linguística Crítica e Pedagogia dos MultiLetramentos, possibilidades de registros iniciais para a elaboração de uma Política Linguística Educacional propositiva para o Ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro. (propositivo)

1.2.3 Questões de pesquisa

Nesta seção, buscamos esclarecer do que se trata esta pesquisa e a que se propõe. Assim, expomos as perguntas e reafirmamos os objetivos que norteiam nosso percurso.

Iniciamos, portanto, com nossa questão/pergunta de pesquisa maior, a saber: **Quais contribuições podem ser dadas para a elaboração de uma política linguística propositiva para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, a partir dessa pesquisa acerca dos eventos de MultiLetramentos anunciados e ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e da práxis docente, experienciando os MultiLetramentos em salas de aula do Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?**

A partir dessa pergunta de pesquisa, elegemos algumas perguntas norteadoras que nos conduziram em direção ao alcance de nossos objetivos.

Quadro 1 - Relação entre as questões de pesquisa e os objetivos específicos

Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa
<p>1. Descrever o que a Política Linguística Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio preconiza acerca dos MultiLetramentos. (documental)</p>	<p>1. Quais/Como os eventos de MultiLetramentos são anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio?</p>
<p>2. Investigar, em uma perspectiva crítica, como os MultiLetramentos são trabalhados pelos/as professores/as de Linguagens, Língua Portuguesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (colaborativo)</p>	<p>1. Como é a realidade das práticas sociais escolares em relação ao construto MultiLetramentos, a partir da Base Nacional Comum Curricular?</p> <p>2. Como o/a professor/a do Ensino Médio está experienciando aquilo que é postulado na Base Nacional Comum Curricular, acerca de MultiLetramentos?</p>
<p>3. Reconstruir, por meio das concepções de Política Linguística, Educação Linguística Crítica e Pedagogia dos MultiLetramentos, possibilidades de registros iniciais para a elaboração de uma Política Linguística Educacional propositiva para o Ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro. (propositivo)</p>	<p>1. O que se entende ser necessário, a partir desta pesquisa, para a criação de uma política propositiva <i>bottom up</i> eficaz para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro?</p>

Fonte: elaborado pela autora

1.3 CRONOGRAMA E EXECUÇÃO

Além das atividades previstas no cronograma das etapas de elaboração de uma dissertação, as seguintes atividades específicas foram propostas e estavam sujeitas a ajustes em função da validação do escopo e andamento do trabalho junto ao professor orientador.

Quadro 2 - Cronograma de atividades semestrais

ATIVIDADES 2019/2020/2021				
1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre
Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5

Fonte: elaborado pela autora

Etapa 1 — Retomada de estudos e revisão dos conceitos centrais da pesquisa: Base Nacional Comum Curricular, MultiLetramentos, Pedagogia dos MultiLetramentos, Desencapsulação Curricular, Análise de Discurso Crítica. Levantamento bibliográfico. Revisão do Projeto de Pesquisa. Envio para o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. Participação em Congressos Internacionais e em Grupo de Pesquisa. Cumprimento das disciplinas. Redação de Resenha Crítica e publicação na revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade/UnB*. Aprofundamento teórico.

Etapa 2 — Pesquisa documental. Participações em Fóruns, Congressos, Palestras, Simpósios, e Grupo de Pesquisa. Coleta e delimitação do *corpus* de pesquisa: geração de dados. Redação de artigo. Relatório parcial ao CEP/CHS. Redação de Qualificação. Cumprimento de disciplinas. Aprofundamento teórico em MultiLetramentos, Pedagogia dos MultiLetramentos, Pesquisa Interpretativista, Linguística Aplicada Crítica, Etnografia e Observação Participante, Análise de Discurso Crítica.

Etapa 3 — Orientações on-line. Leituras e escrita da Dissertação. Isolamento/Distanciamento social devido à pandemia Covid-19, Exame de Qualificação on-line em meio à Quarentena⁴. Redação de capítulo de livro para a obra dos professores: Kleber Silva e Paulo Massaro.

⁴ Período de isolamento social que a humanidade vivenciou, em virtude da pandemia da Covid19. De acordo com o jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 24.03.2020, foi imposto o fechamento de todos os estabelecimentos comerciais de São Paulo que não fossem serviços essenciais de alimentação, saúde, abastecimento, limpeza pública e bancos. Foi ainda sugerido que a população evitasse se locomover, ficasse em casa para evitar se contaminar e/ou proliferar o SarsCov2. Essas mesmas ações governamentais se estenderam por todo o Brasil. Escolas foram os primeiros lugares a serem fechados para proteção da população, para evitar o excesso de pessoas em trânsito, a mobilidade nas ruas e em transportes coletivos. No início, pensava-se que seria um curto período de tempo, umas poucas semanas ou meses, mas esse se estendeu por dois anos. Com o passar dos tempos, as regras da quarentena foram sendo alteradas e as nomenclaturas foram se modificando.

Etapa 4 — Análise documental. Estudo de Caso. Trabalho de campo por meio de plataformas digitais. Contextualização do *corpus* de pesquisa: geração, análises, organização, transcrição e discussão dos dados. Redação e publicação do artigo na Revista Caletroscópio, Dossiê temático organizado pelos/as Professores/as: Cátia Martins (University York, Canadá), Paula Cobucci (Universidade de Brasília, Brasil), Kleber Silva (Universidade de Brasília, Brasil) e Joaquim Dolz (Universidade de Genebra, Suíça). Relatório parcial ao CEP/CHS. Integralização dos créditos. Redação da Dissertação.

Etapa 5 – Análise do *corpus* da pesquisa. Término da análise comparativa. Redação e conclusão da Dissertação. Relatório final ao CEP/CHS. Defesa da Dissertação. Redação de capítulo de livro para a obra das Professoras: Reinildes Dias (UFMG) e Norma Lúcia Queiroz (UnB). Início da redação de artigo para a revista da Abralín.

O roteiro de encontros para a geração de dados sofreu muitas modificações em relação às ideias iniciais tomadas como ponto de partida. Devido à crise de saúde mundial da pandemia Covid-19, os momentos propostos foram os seguintes:

Quadro 3 - Cronograma da pesquisa em campo

DATAS	AÇÕES EM CAMPO
15.07.2021 20.07.2021 22.07.2021	Conversas por meio do aplicativo <i>WhatsApp</i> com a gestora da Instituição Educacional (IE) pesquisada
23.07.2021	Encontro presencial com a gestora escolar para explicar a pesquisa, colher informações acerca da escola e traçar caminhos, juntas, a respeito dos primeiros contatos a serem realizados com os/as participantes da pesquisa: coordenador pedagógico local, supervisora pedagógica e docentes de Língua Portuguesa da IE.
30.07.2021	Envio, por <i>e-mail</i> , dos seguintes documentos para gestora da escola: a) Liberação da Pesquisa pela SEEDF; b) Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa; c) Aceite Institucional para ser assinado pela Equipe Gestora.
02.08.2021	Primeiro contato/conversa, via <i>WhatsApp</i> , com o coordenador pedagógico local da IE.

Conhecemos então o termo “distanciamento social” para pessoas não infectadas pela Covid19 e deixamos a terminologia “quarentena” para referir aos/às infectados/das em período de tratamento, isolamento. (Fonte: SOARES, Regiane. Quarentena começa a valer nesta terça-feira em todo o estado de SP. *Jornal Folha de S.Paulo*. São Paulo, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2020/03/quarentena-comeca-a-valer-nesta-terca-feira-em-todo-o-estado-de-sp.shtml>).

03.08.2021	Entrevista no <i>Google Meet</i> com o coordenador pedagógico local da Instituição Educacional
04.08.2021	Envio do Formulário de Pesquisa pelo <i>Google Forms</i> para os participantes da pesquisa.
20.08.2021	Envio do Formulário de Pesquisa pelo coordenador aos/às docentes.
25.08.2021	Participação na coordenação pedagógica geral. Tema: Eletivas para o Ensino Médio.
16.08.2021 22.09.2021	Encontros virtuais, via <i>Google Meet</i> , com os participantes da pesquisa, acerca do NEM e para criação das Eletivas e Trilhas de Aprendizagens.
24.07.2021 14.11.2021	Entrevista com o coordenador pedagógico local via <i>WhatsApp</i> por áudios.
De 02.10.2021 a 17.11.2021	Recebimento dos formulários de pesquisa dos/das participantes, via <i>Google Forms</i> .
22.12.2021	Conversas com a supervisora pedagógica local via <i>WhatsApp</i> .
23.12.2021	Encontro presencial com os/as participantes da pesquisa: professores/as, gestora, coordenador pedagógico.
27.12.2021	Entrevista agendada com a supervisora pedagógica, porém cancelada porque a participante da pesquisa e a pesquisadora foram infectadas com a Covid-9.
27.06.2022 20.06.2022 01.07.2022 06.07.2022	Conversas com a supervisora pedagógica, via <i>WhatsApp</i> , e agendamento da entrevista presencial.
07.06.2022	Entrevista, via <i>WhatsApp</i> , com o coordenador pedagógico.
07.07.2022	Entrevista presencial com a supervisora pedagógica no <i>lócus</i> pesquisado. OBS: Encontrei com um professor dessa escola que, havia sido meu professor na antiga 8ª série, hoje, 9º ano. O docente trabalha na IE pesquisada e, depois de nos reencontrarmos, nos (re)apresentarmos, nos abraçarmos e tirarmos foto, apresentou-se, voluntariamente, para falar/participar no momento da entrevista da supervisora pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora

1.4 LINHA DE CHEGADA: PRIMEIRA PARADA

Figura 12 - Nuvem Capítulo 01



Fonte: Criação da autora

Realizamos uma pequena pausa para ganhar fôlego, mas também adquirir o impulso para seguir até ao próximo passo dessa jornada investigativa, o Capítulo 2, que aborda acerca do contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular e traz olhares para outras questões que entendemos serem importantes nesse cenário.

Neste primeiro capítulo, atemo-nos a explicar o surgimento de nossa pesquisa, o porquê de sua realização e nosso envolvimento pessoal, social, emocional, profissional e acadêmico com as temáticas expostas ao longo dessas linhas.

Optamos por marcar nosso discurso a partir das reflexões de Freire (1987), realizamos uma mescla de seções nos movimentando ora entre questões teóricas, ora por fatos emotivos para, então, retomarmos as vozes de estudiosos/as da LAC; apresentamos breves resumos de cada capítulo e tentamos imprimir, mesmo que ainda timidamente, nossa voz e nossos olhares críticos.

Encerramos apontando a estrutura geral desse texto, os objetivos, as questões de pesquisa e a mobilidade que foi necessária ser dada ao cronograma de execução, devido à pandemia da Covid-19 e às novidades, marcas e mudanças que ela gerou.

2 ITINERÁRIOS PROPOSTOS, CONJUNTURA E REFLEXÕES DESPERTADAS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Figura 13 - A Pedra Fundamental de Brasília



Fonte: PEDRA Fundamental de Brasília (2010)

Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva, e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE *apud* GADOTTI, 1996)

Iniciamos este capítulo com o registro do monumento “Pedra Fundamental”, local importante na transferência da Capital Federal para o Planalto Central, ponto de partida para a construção da Brasília, um marco da cidade Planaltina (DF), lócus da pesquisa. Esse obelisco comemorativo, registro da futura construção da sede do poder nacional, local de onde emanam as políticas, data de 07 de setembro de 1922.

De acordo com registros em *sites* oficiais da cidade de Planaltina (DF), atualmente com seus 162 anos e, conforme a enciclopédia multilíngue, on-line e escrita de forma colaborativa, Wikipédia:

Em 1751 Marques de Pombal idealizou a construção de Brasília, como sendo uma forma protetiva, pois como a sede do governo era localizada próxima ao mar, era muito suscetível à invasões e possíveis tomadas inimigas. Somente com a Constituição brasileira de 1891, que em seu Artigo 3º diz que: "Fica pertencendo à União, no planalto central da República, uma zona de 14.400 quilômetros quadrados, que será oportunamente demarcada para nela estabelecer-se a futura Capital federal"^[5], foi que se iniciaram as expedições para estudar e demarcar a área para a futura Capital Federal do Brasil, a primeira delas sendo a Missão Cruls. No entanto mais uma vez a expectativa seria frustrada por questões políticas e somente em 1953 foi enfim

⁵ Como rodapé na fonte consta: “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 24 de fevereiro de 1891”.

autorizada a construção de Brasília. (PEDRA Fundamental de Brasília, 2010 [sic]).

Entretanto, somente para a comemoração dos 100 anos de Independência do Brasil, o presidente da República, o excelentíssimo Epitácio Pessoa, determinou o assentamento da Pedra Fundamental, caracterizando o ponto central do Brasil.

Pensamos ser importante trazer esse trecho histórico da cidade onde se situa a escola pesquisada e onde trabalham os/as participantes da pesquisa, lugar em que suas ações pedagógicas determinam alterações de rotas e de futuros dos/das discentes, cenário de atuações sociais dos/das alunos/as da IE pesquisada.

Mas, o que o tema histórico aqui exposto neste início de capítulo tem a ver com a temática estudada?

A multiculturalidade, a política social nacional, a política linguística e educacional, os entraves e as dificuldades em determinações governamentais, bem como a valorização do contexto local, a importância de conhecer a parte diversificada e não somente se ater a um único lado de uma história, permeiam esse ato cívico, este monumento, marco nacional fincado numa cidade periférica distante a quase 58 quilômetros do Plano Piloto, por muitos esquecido e até mesmo desconhecido.

Alguns desses pontos mencionados, semelhantemente, permeiam o cenário de criação, implementação e execução do documento nacional mais recente, a Base Nacional Comum Curricular objeto deste estudo.

Como exposto no capítulo anterior, neste percurso educacional, o objetivo geral emergiu a partir de nossas reflexões e inquietações durante práticas pessoais docentes de regência, coordenação e gestão pedagógica em escolas da SEEDF e como professora formadora da EAPE, em períodos anteriores ao início destes estudos em Linguística Crítica, na Universidade de Brasília (UnB).

A partir do objetivo maior que é o de analisar criticamente os MultiLetramentos que podem ser anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, de Língua Portuguesa e os observados na práxis docente de professores da Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal, são tecidas reflexões e ações que seguem dando “musculatura” e formas à pesquisa documental e ao estudo de caso desenvolvidos neste íterim.

Enquanto visualizamos esse percurso contextual, o cenário da pesquisa, a conjuntura de criação do documento estudado, seguimos refletindo a respeito de: Quais são as implicações de um documento normativo, comum e nacional? O que a

BNCC normatiza em termos de Linguagens? Como este documento impacta a práxis docente? O que a BNCC silencia e/ou invisibiliza e a quem isto interessa? Para quem é essa Base Nacional Comum Curricular?

Como podemos observar, não são poucas as perguntas e as dúvidas que surgem em relação a essa temática e, embora saibamos que não conseguiremos responder a todas, ou a quase nenhuma, seguimos nesse exercício de questionamentos e reflexões críticas.

Ao mencionar o momento em que o Ministério da Educação (MEC) entregou a proposta do texto da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE); Silva (2010) em um artigo de opinião afirma que:

A proposta é uma regulamentação de modificações expressas na Reforma do Ensino Médio, lei nº 13.415/17. Diante dessa realidade, surgem algumas perguntas que necessitam de respostas à população: por que a ênfase em uma Base Curricular para o país? Quais os interesses que subjazem essa busca pela homogeneização e pelo controle sobre o currículo escolar? Que influência uma Base Curricular pode exercer sobre o trabalho docente e a melhoria da qualidade da educação?

Saviani (2016) questiona o porquê da criação e aprovação de uma base comum se esta já se encontra definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Silva e De Paula (2019) asseveram que “a vinculação da Base às avaliações externas é outro aspecto a se destacar, tendo em vista os resultados de os testes padronizados serem usados pelo governo para justificar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM)”.

Refletindo acerca disso, registramos mais alguns questionamentos, cientes de que perguntas instigam a pesquisa, a busca por soluções e impulsionam debates e o pensamento crítico, a saber: Quando se iniciaram as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular? Quais as principais bases legais que a antecederam? Quais seus principais objetivos? Como o documento está organizado?

Assim, caminhamos pelo cenário educacional brasileiro, tendo a Educação Básica como foco, permeamos algumas diretrizes curriculares nacionais, diacronicamente, até chegarmos à BNCC, documento nacional, e ao Currículo em Movimento, documento distrital, passando pelo Projeto Político Pedagógico da IE pesquisada, documento local, trazendo também algumas marcas da pandemia da Covid-19 registradas na educação do Distrito Federal, bem como o Novo Ensino

Médio e a Formação Continuada Docente como ação fulcral e necessária para um fazer docente mais crítico.

2.1 CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: A EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO

Partindo da ideia de realizarmos uma análise documental da BNCC do Ensino Médio, de Língua Portuguesa, a partir de nossas interpretações e também com as contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC), pretendemos trazer a relevo diversas vozes que este documento oficial federal evidencia e/ou omite, silencia em suas linhas a partir da conjuntura de sua criação e publicação, bem como acerca dos MultiLetramentos.

Em um segundo momento, intentamos estar com professores/as de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, da Educação Básica, de uma Escola Urbana, da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (DF), para geração e registros de dados acerca de visões docentes e práxis pedagógicas em relação aos MultiLetramentos evidenciados na BNCC e de como essa temática é inserida nas salas de aula, revelando práxis docentes cotidianas.

Após a análise documental, é dada sequência às análises dos gêneros discursivos orais e não verbais gerados a partir dos encontros presenciais e virtuais, questionários, entrevistas com os/as docentes da escola pesquisada, trazendo a relevo os eventos sociais, o empírico, as atividades particulares docentes em salas de aula.

É importante pontuar que, inicialmente, todos os encontros foram planejados para ser presenciais, entretanto, a humanidade foi surpreendida com a chegada da pandemia da Covid19, o que paralisou atividades diversas, o comércio em geral, os trabalhos, os estudos, as igrejas, o lazer, enfim, a vida. E, na pesquisa não foi diferente, os estudos e as entrevistas tiveram suas rotas paralisadas, alongadas e, na sequência, alteradas.

A partir dos dois momentos mencionados acima, pesquisa documental e estudo de campo, esperamos, por meio da pesquisa, gerar uma ação propositiva de fomento de política pública partindo do chão da escola, trazendo olhares e discursos docentes visando possíveis modificações nas estruturas sociais.

Os dados e informações iniciais que constituem esta pesquisa são encontrados na 3ª versão do texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio publicada em 2018, cuja autoria é institucional.

É necessário enfatizar que, nas 1ª e 2ª versões do documento norteador oficial em questão, as vozes dos/das professores/as da Educação Básica e da população de vários cantos do Brasil estavam mais evidenciadas por meio de posicionamentos pessoais registrados no *site* do Ministério da Educação, em espaço aberto para pesquisa/coleta coletiva de opiniões de professores/as do Brasil; e, também, por meio da criação de grupos de estudos e equipes compostas por docentes, pesquisadores/as e consultores/as para realização de trabalhos e elaboração conjunta da versão final do documento.

Essa facilidade de maior colaboração nas 1ª e 2ª versões para o texto oficial também se deu em virtude de a circulação depender das tecnologias da informação e comunicação (TICs), com seu suporte textual virtual sendo o *site* do Ministério da Educação; o que não ocorreu na produção da última versão publicada, em decorrência de fatores políticos.

Pensando nessa conjuntura de registros de novas regras educacionais únicas para todo o território brasileiro, com o intuito de definir o mínimo de conteúdos repassados para todos os cantos do Brasil, faz-se necessário refletir acerca do contexto social, geopolítico e histórico do momento da escrita do documento, para aguçar os olhares quanto às prováveis finalidades sociais e discursivas dessa produção textual.

Moita Lopes (2011, p. 22) afirma que “[...] é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem”.

Neste percurso de pesquisa, ocorre o trabalho com textos que são partes de eventos sociais, eventos discursivos que, por sua vez, estão inseridos em práticas sociais e têm o discurso como aspectos de representações do mundo. Para Fairclough (2003, p. 8), “[...] os textos são entendidos como partes dos eventos sociais, têm a primazia de gerarem efeitos, ao ponto de alterar nossos conhecimentos, crenças, atitudes e valores. E ainda, [...] os efeitos sociais dos textos dependem da produção de sentido”. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 11).

Os textos da BNCC circulam no campo social educacional passando pelo Ministério da Educação (MEC), pelas sedes oficiais das Secretarias de Educação dos

estados, municípios e Distrito Federal, até chegarem no chão das escolas interferindo diretamente nas reflexões e práxis docentes e, conseqüentemente, nos estudos e nas ações dos discentes, uma vez que, segundo Fairclough (2003, p. 8), o mundo social é textualmente construído.

A fim de que ocorresse a interação social entre a autoria e os leitores da BNCC, foi necessária a materialização do texto como parte principal dessa atividade, o ato da escrita como voz, a linguagem como prática social política.

Para a produção e circulação do texto analisado, BNCC, destacam-se atividades predominantemente semióticas, predominantemente linguísticas, sendo o texto a parte principal dessa atividade social.

Acreditamos que a circulação desse documento, além de ocorrer por meio virtual por meio de publicações nos *sites* oficiais governamentais de educação, também dependa de impressões feitas e distribuídas por parte das Sedes Educacionais estaduais a fim de chegarem aos municípios mais longínquos e às Instituições Educacionais dos quatro cantos do país, ocorrendo ações em rede.

Dentre as atividades desenvolvidas na ordem de discurso do MEC, relacionadas a esse documento oficial, está o poder personificado pelo controle, exercido por autoridades governamentais, de conteúdos mínimos de ensino para todo o país, com conseqüentes modificações nas diversas formas de ensino e de aprendizagens e alterações nas “rotas” educacionais discentes; resta compreender o porquê disso ter ocorrido.

Foucault (1996) traz as seguintes reflexões em *A Ordem do Discurso*:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Entre as pessoas envolvidas na produção e circulação deste documento, encontram-se docentes da Educação Básica, do Ensino Superior, escritores/autores/consultores/as renomados/as e pessoas dos comandos do governo federal.

Dessa forma, o texto é atravessado por várias vozes, saberes, momentos históricos e/ou pessoais, transbordando de outras tantas formas enunciativas, impregnado de valores, sentimentos, sentidos, crenças.

O texto da BNCC é composto por linguagem predominantemente verbal em sua composição. O campo social do texto produzido, de circulação nas instituições educacionais e no *site* oficial, tem práticas sociais de produção e circulação específicas desses meios, sendo um texto extenso, detalhado, de entendimento mais complexo, utilizando-se de palavras elaboradas, linguagem técnica e mais rebuscada.

Para Fairclough (1992), os discursos são concebidos não apenas para reproduzir entidades e relações sociais, mas também para as construir de diversas maneiras, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes maneiras.

Para as autoras Resende e Ramalho (2011, p. 11), o discurso é visto como pedra basilar de todo o referencial da Análise de Discurso Crítica (ADC) e “é entendido como um momento, uma parte, digamos assim, de toda prática social” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 14). Essas autoras acrescentam ainda que discurso é o momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 16).

Sendo assim, os textos, como parte de um evento social, podem ser associados à prática social particular de discurso ou a uma rede de práticas sociais que são: fenômeno mental, relações sociais e mundo material.

Os textos permitem-nos, por meio dos significados do discurso, representar, (inter)agir e identificar as nossas maneiras individuais e o mundo que nos cerca. Assim, os gêneros, os discursos e os estilos, formam uma ordem de discurso, ou seja, um aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais.

Fairclough (2007, p. 75) conceitua os gêneros como aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais: “nós devemos dizer que a (inter)ação não é somente discursiva, mas está principalmente, frequente no discurso”.

Para este estudo, alguns aspectos discursivos podem se apresentar relevantes no processo de pesquisa, como as ações docentes sendo direcionadas e, talvez, limitadas pelas normatizações presentes no documento; e, para além disso, as aprendizagens e ações discentes sendo modificadas em virtude dos discursos particulares presentes no texto.

Após essas reflexões, ao trazer alguns conceitos basilares acerca da ADC com estudo textualmente orientado, apresentamos, no Capítulo 5, capítulo destinado para

as análises, excertos da Base Nacional Comum Curricular: Introdução, Estrutura, A Etapa do Ensino Médio com foco na Introdução e em Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: Competências Específicas e Habilidades, uma tentativa de análise textual à luz da Análise de Discurso Crítica.

2.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E SEUS MARCOS LEGAIS: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

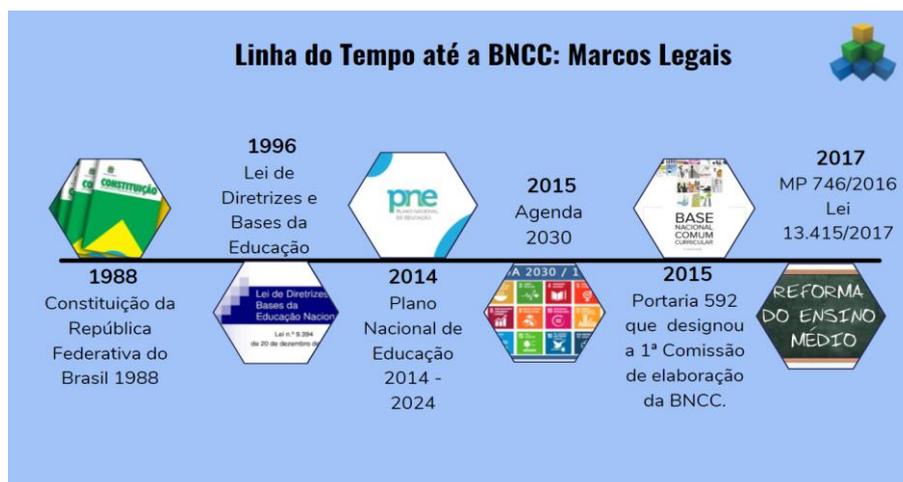
Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. (FREIRE, 1996, p. 163).

Ao longo de décadas, a Educação Básica vem passando por mudanças fulcrais nas formas de ensinar, legitimadas pelas classes dominantes e, nas aprendizagens, veladamente, selecionadas como as necessárias para cada tipo de classe social imbuídas de objetivos específicos, modificações nas normatizações, bem como nos comandos centrais que regem a Educação Brasileira.

Diante do panorama mencionado, pensamos serem necessárias constantes leituras e reflexões a fim de se manter a criticidade presente no fazer docente cotidiano.

A seguir, apresentamos um registro cronológico de marcos legais e de Políticas/Reformas Curriculares brasileiras que fomentaram mudanças basilares nos rumos de nossa Educação, ao longo dos últimos tempos. A busca por esses documentos se deu em *sítes* oficiais do Ministério da Educação, da Base Nacional Comum Curricular, bem como nos eventos de pareceres, resoluções, portarias e leis.

Figura 14 - Linha do tempo da Constituição Federal à BNCC: marcos legais



Fonte: Criação da autora

Figura 15 - Contextualização das políticas/reformas curriculares



Fonte: Criação da autora

Pensando nessa trajetória, discorreremos acerca de alguns marcos legais, sendo o primeiro, a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 210, a Carta Magna traz o seguinte texto: **“serão fixados conteúdos mínimos** para o Ensino Fundamental, de maneira a **assegurar formação básica comum** e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 121, grifo nosso).

Neste primeiro momento, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Médio, bem como qualquer outra etapa da educação não são mencionados no documento. O texto se limita a falar de **conteúdos fixados, conteúdos mínimos essenciais para todo o ensino fundamental, objetivando assegurar a Educação Básica comum respeitando os valores de cada localidade e os nacionais**. Ocorre uma fala ampla e geral acerca dos rumos para a educação brasileira, e não há ainda o uso da nomenclatura Base.

Na sequência, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que em seu artigo 26 aborda o seguinte:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada**, exigida pelas **características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**. (BRASIL, 1996, p. 21, grifo nosso).

Na LDB, a nomenclatura Base Nacional Comum já é trazida para o contexto educacional e, a partir disso, há um aprofundamento nas discussões e desdobramentos em outros documentos oficiais da educação brasileira.

Em 1997, ocorre a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referenciais educacionais nacionais da etapa da Educação Básica Ensino Fundamental Anos Iniciais, 1º ao 5º ano; e, em 1998, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Anos Finais, 6º ao 9º ano.

Estes objetivavam as reelaborações e renovações das propostas curriculares vigentes nas Secretarias de Educação de todo país, com reforço na importância da formulação do projeto educacional em cada unidade de ensino para que as peculiaridades locais fossem contempladas no ensino e nas aprendizagens dos estudantes.

Nas publicações, PCNs Anos Iniciais e Finais, o MEC enfatiza que, a partir destes documentos nacionais oficiais, procurou-se “de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras”. Dessa forma, todos os estudantes teriam “acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 5)

Ainda refletindo acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 79).

Em 1998, a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), CEB n.º 03, de 26 de junho institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que apresenta as propostas de regulamentação da Base Curricular Nacional e de organização do Ensino Médio.

No § 1º, observa-se que “a base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização” e, no § 2º, o texto menciona que “as propostas pedagógicas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Nessa mesma Resolução, o artigo 1º aborda o seguinte:

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista **vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.** (BRASIL. CEB, 1998, p. 1, grifo nosso).

Após a publicação da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação 03/98 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio 1998, **no ano 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)** apoiados em competências básicas

Os PCNEM têm por objetivo a integração dos jovens nas dimensões da cidadania, no mundo do trabalho e na vida adulta. Essa nova Base Comum Nacional foi dividida em quatro partes: I. Bases Legais, II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, III. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com os PCNEM (BRASIL. PECNEM, 2000, p. 4), busca-se “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”.

Seguindo a linha cronológica que aqui é tecida, tem-se o Programa Currículo em Movimento que foi instituído em 2008 e vai até 2010. Esse objetiva a melhoria da qualidade da Educação Básica em suas três etapas, por meio do desenvolvimento de seus currículos.

Assim, são criados o Comitê Gestor do Programa com a equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB) e consultores da área do currículo, grupo de trabalho no MEC, grupos de trabalho na SEB, Comitê Nacional de Políticas da Educação Básica (Conpex), relatórios dos *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, Relatório de Análises de Propostas Curriculares do Ensino Fundamental e Médio, Relatórios do Projeto de Cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a etapa da Educação Infantil, Documento Subsídios para

Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil e Documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica; neste percurso, também, é realizada uma Consulta Pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Em março de 2010, ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) para o debate sobre a Educação Básica com a presença de especialistas. “O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2010, p. 35).

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN) E OUTRAS NORMATIZAÇÕES: ITINERÁRIOS DA NOSSA EDUCAÇÃO

Seguindo esta caminhada cronológica pelos marcos legais da educação brasileira, em julho de 2010, tem-se a Resolução nº 4 de 13/07/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN) (BRASIL. MEC/ CNE/CEB, 2010) com o intuito de “orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino”. Em seu artigo 1º, a Resolução traz o seguinte texto:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1)

O capítulo II desta resolução aborda a Formação Básica Comum e a Parte Diversificada da Base Nacional Comum (BNC) da Educação Básica, enfatizando os componentes curriculares que integram a BNC e explanando acerca da importância da Parte Diversificada com sugestões para formas de sua organização. No § 3º do artigo 14, há ênfase na importância da união entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, a fim de que não se tornem dois blocos distintos de conhecimentos uma vez que há complementação e enriquecimento entre elas.

Também em 2010 é lançado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, a partir da publicação, devem ser observadas nas organizações de propostas pedagógicas para esta etapa da Educação Básica. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 fixa as Diretrizes.

Já em 2011, tem-se a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. De acordo com o artigo 1º, essas diretrizes passam a ser “observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares”.

No ano subsequente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são definidas, a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL. MEC/CNE/CEB, 2012). Essas deverão ser observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. No artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, depreende-se que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p. 1).

Ainda em 2012, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas Ações e definidas suas Diretrizes por meio da Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012 BRASIL. PNAIC, 2012). A partir desse Pacto Nacional,

O MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais reafirmaram e ampliaram o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...]. (BRASIL, 2012, p. 1)

Em 2013, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, é instituído o **Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)**. Por meio desse Pacto, o MEC juntamente com as secretarias estaduais e distrital de educação “assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas” (BRASIL, 2013). Conforme o artigo 3º, as ações deste PNFEM possuem três objetivos, quais sejam:

I - contribuir para o **aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos** do ensino médio; II - **promover a valorização pela formação** dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - **rediscutir e atualizar as práticas docentes** em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013, p. 1, grifo nosso)

Ainda em 2013, é publicada a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL.MEC. SEB. DICEI, 2013), contendo a produção de novas orientações e a **reunião das novas** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica encarregadas de: **“estabelecerem a Base Nacional Comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.”** (BRASIL, 2013, p. 4, grifo nosso).

Essas novas Diretrizes surgiram devido às modificações no Ensino Fundamental ampliado para nove anos e à ampliação da obrigatoriedade de oferta do ensino gratuito para crianças de 4 anos até jovens de 17 anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trazem consigo os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos (EJA); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena; Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 113), observa-se que:

O currículo do Ensino Fundamental **tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada**. A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser considerados como dois blocos distintos. (BRASIL, 2013, p. 113, grifo nosso)

O registro da necessidade de uma Base Comum, articulada às partes diversificadas locais registradas nos currículos de cada rede de ensino em todo o país, é enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 32):

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi regulamentado a partir da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O PNE possui dez anos de vigência e 20 metas, que em sua maioria são resultados de discussões, debates e deliberações da CONAE/2010, objetivando a qualidade da Educação Básica. Dentre essas metas, quatro são referentes à Base Nacional Comum Curricular, quais sejam: a Meta 2 que trata dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Meta 3 que aborda acerca do Ensino Médio, a Meta 7 que fala a respeito da melhoria da Qualidade da Educação brasileira e a Meta 15 que coloca em foco a Formação de Professores.

Na meta 7.1, o PNE discorre sobre:

Estratégias 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e **a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, **respeitada a diversidade regional, estadual e local**. (BRASIL, 2014, p. 60, grifo nosso)

Com a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE,) em novembro de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), surgem novos documentos propositivos, registros e reflexões sobre e para a educação

brasileira, tornando-se um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.

A CONAE 2014 apresentou como tema: **O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação**: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Nessa direção, a Conferência teve como propósito contribuir com a política nacional de educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. [...] A CONAE/2014, planejada e organizada durante os anos de 2011 e 2012 e realizada na fase municipal/estadual/distrital em 2013 e, na fase nacional, em 2014, propiciou à educação brasileira um período especial na construção das políticas públicas do setor, constituindo-se em espaço de deliberação e participação coletiva, envolvendo diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na construção de políticas de Estado. (BRASIL, 2014, p. 10, grifo nosso).

A partir deste percurso cronológico apresentado, observa-se que a Constituição Federal brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e o Plano Nacional de Educação (2014) enfatizam a importância da existência da Parte Diversificada dentro dos currículos, das propostas pedagógicas, aliadas à parte da Base Comum. Essa parte diversificada faz as vozes locais ressoarem e dá vez aos distintos contextos brasileiros e é notório, também, a presença de debates ao longo das construções das leis aqui citadas.

Na sequência, começam a ocorrer alguns processos fulcrais que dão início a um grupo de movimentos de criação do documento Base: a) no PNE/2014, nota-se o início de uma movimentação efetiva, pois nele iniciou-se o processo de construção da BNCC já trazendo a definição da data de envio do documento nacional para apreciação do Conselho Nacional de Educação, em julho de 2016 e, também, a definição de alguns cronogramas de execução a serem cumpridos.

2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E ALGUMAS PRÁTICAS SOCIAIS EM DIREÇÃO À SUA PUBLICAÇÃO

Apresentamos, neste momento, alguns movimentos educacionais ocorridos em 2015 rumo à materialização da Base Nacional Comum Curricular. Coscarelli e Ribeiro (2021) conceituam a BNCC como

[...] um nó de uma rede de conversações e documentos, sendo nossa missão, agora, como professores e professoras, lê-la, estudá-la, analisá-la, encontrar meios de implementá-la, sempre de uma

perspectiva crítica e reflexiva, aperfeiçoando, em nossas salas de aula, o que na Base é lacunar ou aberto. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2021, p. 75)

Para compreendermos esses diálogos/textos em rede que se materializaram no documento oficial, iniciamos abordando acerca do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, um importante marco nesse processo, por reunir todos os envolvidos na elaboração do texto preliminar da Base: assessores e especialistas instituídos por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

Essa portaria aponta em seu artigo 1º que “fica instituída a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2015) e, ainda, institui a equipe de especialistas da BNCC composta por 116 professores, sendo 2 representantes por estado incluindo o Distrito Federal.

Quanto à instituição das equipes de especialistas para que se chegasse à construção da versão preliminar da BNCC, também conhecida como Documento Marco Zero, a Professora Mestra Daniela Lobato do Nascimento, no ano de 2015, ofertou um curso em nível nacional acerca da BNCC e abordou que essas equipes eram compostas por 133 profissionais da educação, organizadas em 29 comissões com profissionais de diversos componentes curriculares.

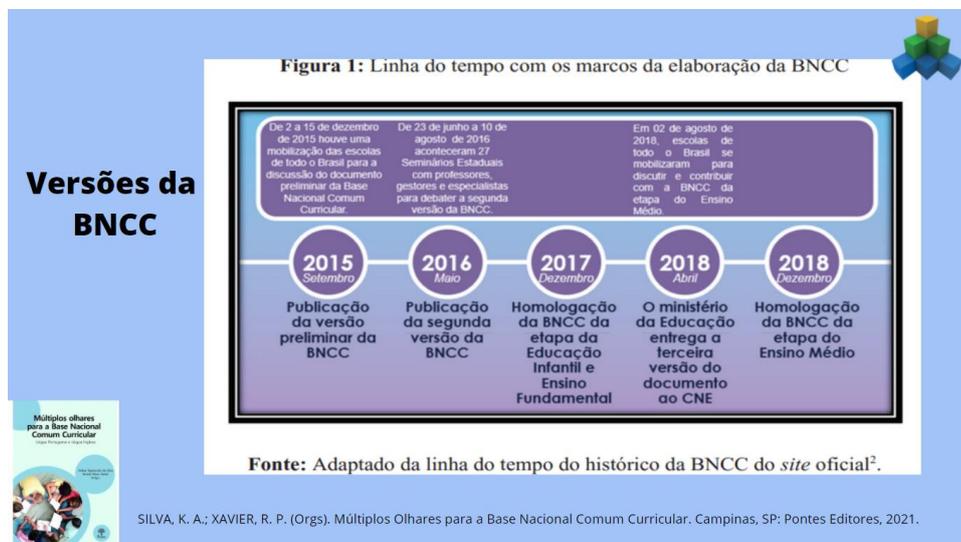
Esses/as profissionais seguiam um cronograma de reuniões, encontros para debates, estudos dos currículos de todos os estados em que evidenciaram o que era comum entre eles, bem como as novas perspectivas educacionais, criando proposições e realizando registros necessários. Havia, portanto, 17 assessores por área de conhecimento e 116 especialistas por componente curricular.

De acordo com dados expostos no *site* do MEC, em 16 de setembro de 2015, ocorreu o lançamento do Portal da Base, cuja 1ª versão da BNCC, apresentada no *link* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>, foi disponibilizada para que ocorressem contribuições e melhorias no texto da Base por parte dos/das professores/as, pois em seu cotidiano são quem dá vida às escolas, pensando o fazer educacional e realizando pesquisas para a melhoria da educação brasileira.

Em dezembro de 2015, entre os dias 2 e 15, ocorreram mobilizações nas escolas do país para debates a respeito deste documento preliminar. Acerca dos movimentos de publicações da BNCC, citamos Silva e Xavier (2021) ao apresentar

uma interessante linha do tempo para melhor visualização dos percursos de criação desse documento oficial nacional.

Figura 16 - Versões da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Adaptação feita pela autora, com base em Silva e Xavier (2021)

A 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizada no Portal da Base, por meio do *link*: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>, para mais uma consulta e contribuições públicas em 3 de maio de 2016.

Durante os meses de junho, julho e agosto ocorreram 27 Seminários Estaduais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Esses seminários reuniram especialistas, professores e gestores para debates acerca da 2ª versão da BNCC.

As Professoras Daniela Lobato do Nascimento e Andréia Pereira de Araújo Martinez, docentes que faziam parte da equipe de especialistas na criação da Base, em seu curso ofertado on-line “BNCC – Teoria e Prática, na aula introdutória: Histórico e Estrutura da BNCC” (LOBATO; MARTINEZ, 2020), trazem os seguintes recortes em relação às fases ocorridas na Metodologia de Trabalho, durante a criação das 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular:

Figura 17 - Desenho da metodologia de trabalho Fase de 1 a 4



Rede Pedagógica

Metodologia de Trabalho

O desenho da metodologia de trabalho para todas as equipes correspondia a modelos de processos participativos de larga escala com uso de tecnologias digitais, conforme apresentado abaixo:

Fase 1 Jul/15 a Set/15	Fase 2 Set/15 a Mar/16	Fase 3 Set/15 a Mar/16	Fase 4 Jan/16 a Abr/16
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico; Identificação de atores; ▪ Elaboração de proposta preliminar – 1ª versão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de material de divulgação; ▪ Mobilização; ▪ Geração de sistema de coleta de contribuições (Portal BNCC). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestações de atores: geral; ▪ Manifestações de atores: instituições/ eventos; ▪ Manifestações de atores: leitores críticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise das manifestações dos atores; ▪ Aportes técnicos e científicos; ▪ Reformulação da proposta – 2ª versão

Profª Drª Andréia Pereira de Araújo Martinez
Profª Ms Daniela Lobato do Nascimento

Histórico e Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Elaboração das professoras Daniela Lobato do Nascimento e Andréia Pereira de Araújo Martinez (LOBATO; MARTINEZ, 2020)

Figura 18 - Desenho da metodologia de trabalho Fase de 5 a 7



Rede Pedagógica

Metodologia de Trabalho

Fase 5* Abr/16 a Jun/16	Fase 6* Jun/16 e Jul/16	Fase 7* Jul/16
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico; Identificação de atores; ▪ Elaboração de proposta preliminar – 1ª versão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produção de material de divulgação; ▪ Mobilização; ▪ Geração de sistema de coleta de contribuições (Portal BNCC). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestações de atores: geral; ▪ Manifestações de atores: instituições/ eventos; ▪ Manifestações de atores: leitores críticos.

Profª Drª Andréia Pereira de Araújo Martinez
Profª Ms Daniela Lobato do Nascimento

Histórico e Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Criação das professoras do Curso on-line BNCC – Teoria e Prática (NASCIMENTO; MARTINEZ, 2020)

Ao analisar as imagens dessas fases, é perceptível um asterisco indicando alguma mudança no percurso trilhado nas fases 5, 6 e 7. A professora Daniela Nascimento discorre a respeito disso, abordando que as fases 5, 6 e 7 não seguiram como um fluxo, não ocorrendo como nas fases anteriores devido a algumas mudanças de comandos dentro do MEC, fato de conhecimento público.

Neste momento, a equipe de profissionais construída mediante a Portaria nº 592/215 foi desfeita e as pessoas retornaram a seus respectivos locais de trabalho de origem. Segundo essas docentes, “a Base perdeu um pouco do processo de construção coletiva e o documento foi direcionado a um grupo mais fechado”.

A partir disso, o documento da Base Nacional Comum Curricular foi para o Conselho Nacional de Educação com algumas alterações, como por exemplo, na Educação Infantil a Base traz Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e isso é alterado em relação ao Ensino Fundamental que passa a ter Competências e Habilidades. Entretanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais são definidos — para o Ensino Fundamental — os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e a Base que era alinhada a esse pensamento passa a trazer outra linha em seu texto.

Com a quebra do grupo de trabalho, ocorrem algumas desarticulações no documento redigido anteriormente, e a linha de costura tecida por meio de debates coletivos se rompe.

Outro exemplo que a Professora Daniela Nascimento enfatiza em sua fala é que, após muitos debates na equipe de trabalho, decidiu-se pela não contemplação do Ensino Religioso na Base, a fim de não tornar obrigatória sua inserção nos Currículos dos estados. No entanto, durante o período de análise da Base pelo Conselho Nacional de Educação, o Ensino Religioso é inserido no corpo do documento por decisão do CNE e não como resultado de debate vindo do coletivo. Dessa forma, a BNCC retorna do Conselho Nacional de Educação em uma nova versão publicada sem a anuência do coletivo.

Em agosto de 2016, um grupo de especialistas, em processo colaborativo, iniciou a escrita da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, com base na 2ª versão do documento.

Avançando neste percurso cronológico, chegamos em abril de 2017, no momento em que o Ministério da Educação entrega a 3ª e última versão da BNCC para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

O CNE, após a elaboração do parecer e do projeto de resolução de instituição e orientação da implantação da Base Nacional Comum Curricular, encaminhou-os ao MEC. Assim, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, o senhor Mendonça Filho.

De acordo com o MEC, a partir da homologação da Base, iniciou-se o processo de apoio aos sistemas de educação do país, a fim de que se realizem as devidas

adequações e elaborações de seus currículos escolares; bem como o processo de formação continuada dos/das docentes.

Por fim, em 6 de março de 2018, os/as educadores/as de todo o país tiveram acesso à parte homologada da BNCC, Educação Infantil e Ensino Fundamental e, a partir disso, puderam compreender seus impactos e como se daria a implementação na Educação Básica.

Na sequência, em 2 de abril do mesmo ano, o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio (BRASIL. BNNCC-EM, 2018) que, de acordo com informações desse mesmo ministério, foram iniciados debates em audiências públicas. Entretanto, segundo os/as participantes desta pesquisa, não foram informados desses debates públicos, não tiveram acesso a voz em relação a este documento.

Em 05 de abril de 2018, por meio da Portaria nº 331, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PróBNCC) e estabelecidas as diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Este programa tem seu objetivo expresso em seu artigo 1º, que é:

apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 2018, p. 1).

Seguindo esse nosso percurso cronológico, ainda conforme registros no *site* do MEC, em agosto de 2018, ocorreu o Dia D — Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC —, momento em que professores/as, gestores/as e técnicos/as de escolas de todo o país se reuniram, criaram comitês de debates, realizaram registros em formulário próprio on-line com sugestões para melhorias do documento.

Por fim, em 14 de dezembro do mesmo ano, o documento norteador nacional, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, foi homologado pelo atual ministro da Educação, o senhor Rossieli Soares, passando, portanto, a existir uma Base Curricular nacional e comum para todas as etapas da Educação Básica, para todos os sistemas de ensino do Brasil que pode ser visitada, lida, estudada, acessada no seguinte *QRcode*:

Figura 19 - A Base Nacional Comum Curricular



Fonte: QRcode elaborado pela autora

Além de ser acessada pelo *link* acima, há também uma opção de navegação on-line por cada parte da BNCC:

Figura 20 - Navegação pela Base Nacional Comum Curricular



Fonte: QRcode elaborado pela autora

Ao encerrar, temporariamente, essa nossa caminhada cronológica por documentos oficiais normativos datados de 1988 a 2020, pensamos ser necessário abordar acerca de alguns tópicos da análise textual.

Quanto à audiência do documento BNCC, esta possui uma abrangência grande mediada por veículos de comunicação em massa, uma vez que a BNCC se encontra no *site* oficial do Ministério da Educação e que, com o programa PróBNCC entende-se que este documento será (re)visitado em cada unidade de ensino, sendo disponibilizado de maneira virtual e/ou física, de acordo com os planejamentos das Instituições que se propuserem a participar deste novo momento.

Quanto à participação e tipo de interação, ocorreram tanto face a face por meio dos grupos, comissões e reuniões de trabalho, quanto mediadas por tecnologias, no caso das inserções de sugestões no *link* inserido no *site* do MEC.

Foi notório, a partir da fala da Professora Daniela Nascimento, o silenciamento, na versão oficial publicada, de algumas discussões e debates ocorridos entre as

equipes de trabalho, tanto no sentido de inserção de direcionamentos pedagógicos, quanto no sentido de retirada de disciplina e conteúdo programático na Base, como é o caso do Ensino Religioso.

Há também o silenciamento das disciplinas Sociologia, Filosofia e Língua Espanhola (Espanhol) no texto da BNCC.

Os gêneros discursivos ligados à produção deste evento social foram debates, comentários e réplicas, exposição de conteúdos, leituras e posicionamentos verbais, resoluções, pareceres, portarias, textos didáticos verbais e não verbais em reuniões presenciais e/ou virtuais por parte das equipes e comissões docentes de trabalho, dos/das participantes do comando do MEC e da Secretaria de Educação Básica, consultores/as educacionais e conselheiros/as do CNE, além de discursos nas consultas públicas, nos Fóruns e Congressos Nacionais e Regionais, envolvendo objetos materiais como livros, textos, documentos oficiais num tempo-espço cronológico de 2014 a 2018.

Quanto à autoria, até a 2ª (segunda) versão do documento é possível ler no *site* do MEC documentos chamados de Parecer com autoria de alguns consultores, como a professora e autora Jaqueline Peixoto, em Língua Portuguesa, dentre vários outros/as especialistas. É, portanto, um documento institucional escrito em Língua Portuguesa, elaborado por docentes, consultores/as, conselheiros/as, pessoas à frente do MEC, sendo difícil precisar sua autoria.

Diante disto, é importante pontuar que a Base Nacional Comum Curricular está inserida em um contexto de política nacional, e o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, documento criado a partir de debates e com as contribuições dos/das participantes dessa pesquisa, traz consigo a perspectiva local, distrital, sendo processo e produto de construção coletiva que objetivou atender aos anseios dos indivíduos que dão vida a ele: estudantes, docentes e servidores/s da SEEDF. Esse documento distrital será mencionado ao longo do texto, para nos situar quanto ao contexto educacional no qual a escola pesquisada está inserida.

O MEC, em seu *site* oficial, por meio do AVAMEC, disponibiliza alguns cursos para formação docente. Nós participamos de alguns destes que focavam na Base Nacional Comum Curricular. Assim, os cursos escolhidos foram: A BNCC do Ensino Médio: Linguagens e suas tecnologias, A BNCC e a Gestão Escolar, Os Conselhos de Educação e a Implementação da BNCC, que podem ser acessados no *QRcode* abaixo:

Figura 21 - Cursos BNCC



Fonte: QRcode elaborado pela autora

Além desses cursos, houve participações em Seminários a respeito da BNCC, Rodas de Conversas, criação coletiva de um curso pelas Profas. Reinildes Dias (UFMG), Ana Dilma (Unb) e por mim (SEEDF/UNB), para oferta de formação contínua docente em nível nacional, acerca da BNCC Línguas Portuguesa e Inglesa, na Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC/UnB) ao longo dessa pesquisa.

2.5 A ETAPA ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ÀS LUTAS E RESISTÊNCIAS LOCAIS

Para ampliarmos nossa compreensão a respeito do percurso desta pesquisa, vamos contextualizar o Ensino Médio, da Educação Básica Brasileira, a partir de alguns marcos normativos iniciando pela Constituição Federal (1988), em cujo artigo 205 encontramos a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, cap. 3, art. 205, p. 124).

Na sequência, no artigo 208, seção II, da Constituição Federal Brasileira, lemos que, na etapa da Educação Básica Ensino Médio, deverá ocorrer “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Emenda Constitucional nº 14, de 1996). A partir desse excerto, já é possível observarmos possíveis movimentos propostos para essa etapa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), no inciso IV de seu artigo 9º, afirma que é dever da União

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que **nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar **formação básica comum**. (BRASIL, 1996, p. 14, grifo nosso).

Chamam nossa atenção dois pontos para o desenvolvimento das discussões curriculares no país e que são apresentados como basilares na BNCC: o primeiro é que as competências e diretrizes são comuns, já os currículos são diversos; o segundo é o foco do currículo com orientação para a definição de aprendizagens essenciais, uma vez que é necessário o desenvolvimento de competências.

O artigo 26º da LDB determina que

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser **complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada**, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 21, grifos do autor).

Em relação a esse trecho da LDB, destacamos do texto de Apresentação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, nosso objeto de estudo, o seguinte excerto:

[...] encontra-se organizada **em um todo articulado** e coerente **fundado em direitos de aprendizagem**, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica. [...] é um documento plural e contemporâneo, **resultado de trabalho coletivo** [...] expressa o **compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral** e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos. (BNCC, 2018, p. 5).

A LDB em seu artigo 35º, no que diz respeito ao Ensino Médio como etapa final da Educação Básica em continuidade ao Ensino Fundamental traz:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL,1996, p. 26).

Partindo da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), mergulhamos nas demais normatizações acerca dessa etapa da Educação Básica, Ensino Médio, com o intuito de, na sequência, chegarmos ao lócus pesquisado e ver a Política Linguística BNCC para o Ensino Médio no fazer pedagógico docente.

Acreditamos na escola como espaço de disseminação de conhecimentos, aprendizagens, socialização, alteridade, bem como de olhar para o mundo de forma a alargar os saberes a partir de conhecimentos historicamente acumulados, de questões contemporâneas globais e cotidianas dos/das estudantes.

Entendemos que, enquanto docentes, não podemos conceber o silenciamento das vozes que ecoam do interior da escola e a dissociação dessas da sociedade da qual fazem parte.

Assim, reiteramos nosso desejo em constatar ou ao menos fomentar reflexões acerca das políticas públicas educacionais atuais, e que estas vêm para o fortalecimento do lócus educacional ou indicam caminhos para o fortalecimento das avaliações em larga escala, contribuindo, pois, para o aumento das disparidades sociais.

2.5.1 O Currículo em Movimento do (Novo) Ensino Médio no Distrito Federal

Ao longo da pesquisa, abordamos a respeito da BNCC com o recorte para a etapa da Educação Básica Ensino Médio, mas queremos falar também acerca do documento curricular local que rege a Educação Básica do Distrito Federal já que este precisou ser alterado em virtude da Base Nacional Comum Curricular e é o currículo que permeia nossas escolas do DF.

Antes, porém, queremos registrar que houve um recorte do público-alvo na pesquisa. Portanto, os/as participantes são docentes que fazem parte do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), professores/as de Língua Portuguesa, com exceção da equipe gestora e coordenação/supervisão pedagógica.

O universo da Instituição Educacional pesquisada é na Coordenação Regional de Ensino (CRE) da Região Administrativa Planaltina (DF), em virtude de ter sido o

nosso locus de estudos ao longo de toda Educação Básica e também o local de retorno como professora da SEEDF, posteriormente, como professora formadora EAPE e, agora, como pesquisadora/acadêmica na UnB.

A fim de realizar uma contextualização em relação a alguns dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresentamos a seguinte Quadro 4.

Quadro 4 - Breve organização da Secretaria de Estado de Educação

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)	
	QUANTITATIVO
ESTUDANTES	430.000
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO (CRE)	14
UNIDADES ESCOLARES	690
UNIDADES ESCOLARES: JARDIM DE INFÂNCIA E CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	70
UNIDADES ESCOLARES: CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA (ENSINO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL)	14
UNIDADES ESCOLARES: ESCOLA PARQUE (CONTRATURNO)	7
UNIDADES ESCOLARES: CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	299
UNIDADES ESCOLARES: EDUCAÇÃO ESPECIAL	239
UNIDADES ESCOLARES: EDUCAÇÃO PRECOCE	19
UNIDADES ESCOLARES: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	105
UNIDADES ESCOLARES: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	11
UNIDADES ESCOLARES: CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	153
UNIDADES ESCOLARES: CENTRO EDUCACIONAL (ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E MÉDIO)	63
E CENTRO DE ENSINO MÉDIO NO DISTRITO FEDERAL	37

UNIDADES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE PLANALTINA	13
UNIDADES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO DA CRE PLANALTINA – ZONA URBANA	09
UNIDADES ESCOLARES DE ENSINO MÉDIO DA CRE PLANALTINA – ZONA RURAL/ESCOLA DO CAMPO	04
<u>UNIDADE ESCOLAR DA PESQUISA:</u> CRE PLANALTINA – ZONA URBANA	01
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO INSERIDAS NO PROJETO PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM), EM 2019 , DAS 14 COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO DO DF	05
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO COM O PROJETO PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM), EM 2021 , DAS 14 COORDENAÇÕES REGIONAIS DE ENSINO	12
ESCOLAS DA CRE PLANALTINA QUE ADERIRAM AO PROJETO PILOTO DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM), EM 2020/2021.	00
ESCOLAS QUE TIVERAM QUE, LEGALMENTE, ADERIR AO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE JANEIRO DE 2022	TODAS

Fonte: Organização da autora com base em dados acessados em 21 fev. 2020 ANO LETIVO, 2020 e em 22/08/2022, ano letivo 2022); no sistema interno do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos do Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SGRG. SEDF, 19 fev. 2020); no Currículo do NEM (DISTRITO FEDERAL. MEC. SEEDF, 30 dez. 2020)

Em relação ao Currículo criado no Distrito Federal, Currículo em Movimento para a Educação Básica, este é um documento distrital, coletivo, que surgiu a partir de debates entre os/as atores/atrizes da SEEDF, estudos de especialistas e o desejo de termos um currículo mais crítico, voltado para as reais necessidades de nossos/as estudantes, que visasse à qualidade da e na educação, bem como a emancipação discente.

A respeito dessa temática, Campêlo Costa *et al.* (2021) afirma que o Currículo em Movimento do DF

parte do pressuposto de que ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais constitui compromisso para a Educação Integral. Publicado em 2014, após ampla consulta pública realizada com a comunidade escolar e civil, debates e estudos nas escolas em momentos de coordenação pedagógica coletiva das(os) docentes, reuniões, fóruns, ciclos de formação, plenárias com servidoras(es) da área central, bem como da área intermediária e local da SEEDF, o documento coletivo, identitário e dinâmico apresenta-se com a propositura de colocar a educação em movimento. (CAMPÊLO COSTA *et al.*, 2021, no prelo).

Baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, temos como principal teórico Demerval Saviani (2003) que traz a seguinte afirmação: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 7).

O CM traz em suas linhas, a Teoria Histórico-Cultural baseada em Vygotsky (2001)⁶. Este estudioso, ao se reportar à Psicologia Histórico-Cultural, afirma que essa

destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola. A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro [...]. Assim, a aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Com a homologação da BNCC em 2018, o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, após 4 anos de sua vigência, para se adequar à Base precisou ser alterado ao longo dos anos 2019 e 2020, mesmo seguindo as teorias críticas, pós-críticas, a concepção e os princípios da Educação Integral.

Para este novo texto distrital, houve a junção de todos os anos do Ensino Fundamental em um único caderno; dessa forma, todos/das docentes passaram a ter acesso aos registros curriculares de todos esses anos da E.B e a poder verificar o que foi ofertado aos/às estudantes nos anos anteriores, bem como o que ainda poderá lhes ser apresentado.

[...] o novo referencial curricular distrital, seguindo as alterações das leis vigentes, os princípios da Constituição Federal de 1988 (BRASIL

⁶ VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

(1988[2021]), bem como os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria n.º 1.432/2018) (BRASIL, MEC (2018c[2019]) chegou às(aos) docentes do DF, revisitado, atualizado e com as necessidades locais conectadas aos referenciais nacionais. (CAMPÊLO COSTA *et al.*, 2021, no prelo).

O primeiro caderno do CM é basilar, intitulado Currículo em Movimento da Educação Básica Pressupostos Teóricos. Nele são evidenciados os pressupostos teóricos do currículo do DF, é definida a visão de currículo integrado e seus princípios epistemológicos, bem como registrada a avaliação para as aprendizagens numa concepção formativa; sendo, portanto, o primeiro caderno do CM com a função de fundamentar os demais.

Quanto ao caderno Currículo em Movimento da Educação Básica Ensino Médio, temos o que esteve em vigência até dezembro de 2021, antes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) em toda a rede de ensino do Distrito Federal. Esse trazia em seu texto as bases teóricas do currículo de Ensino Médio, a organização curricular, pedagógica e do trabalho pedagógico, com as áreas do conhecimento e dimensões curriculares definidas.

Figura 22 - O Currículo em Movimento do Distrito Federal



Fonte: Elaboração da autora

A partir da Medida Provisória MP 746/2016, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), mais conhecida como a Reforma do Ensino Médio e as definições de mudanças para/no Ensino Médio, também expostas na Base Nacional Comum Curricular para ocorrerem em todo território nacional até janeiro de 2022.

Em 2019, a primeira versão do CM para o Novo Ensino Médio foi apresentada à comunidade escolar para consulta pública e, no final deste mesmo ano, a partir da participação popular, foi criada a 2ª versão. Na sequência, outras duas versões foram criadas em 2020, a partir da leitura crítica de pessoas da Universidade de Brasília, do Instituto Federal de Brasília, representantes de classes, entre outros.

A 4ª versão passou por um novo processo de consulta pública ao longo de três meses e, após, foi publicada a versão final como um resultado de processo coletivo, colaborativo, de forma que “este documento curricular, será o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a Rede Pública” (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Ainda em 2019, cinco escolas passaram a participar do projeto piloto do Novo Ensino Médio, isso auxiliou nas discussões, debates e ao longo das consultas públicas. Em 2020, 10 das 101 Instituições Educacionais de Ensino Médio se inseriram no projeto piloto do Novo Ensino Médio. Já em 2021, este quantitativo aumentou para 12 escolas e, em janeiro de 2022, todas as Instituições Educacionais que ofertam a etapa Ensino Médio no Distrito Federal tiveram que, por força da lei, aderir ao Novo Ensino Médio.

Para o acesso rápido ao documento oficial do Currículo em Movimento Novo Ensino Médio, criamos o *QRcode* a seguir:

Figura 23 - O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio



Fonte: Criação da autora

O baixo número de adesão voluntária para participação como escola projeto piloto do Novo Ensino Médio, em momento anterior à data determinada por lei, mostra resistência dos/das profissionais da educação a este novo formato para o ensino médio; demonstra, também, a ausência de uma formação continuada efetiva que pudesse sanar as dúvidas dos/das docentes e gestores/as acerca desse novo modelo de ensino e que desse segurança aos/às professores/as para ingressar com confiança no fazer pedagógico do Novo Ensino Médio.

Ao longo da pesquisa, os/as participantes inseriram, de forma recorrente, a temática “Novo Ensino Médio” (NEM) a partir de falas de indignação, questionamentos quanto a esse formato de ensino/aprendizagem, dúvidas e descrenças. Dois participantes sugeriram que fosse acrescentada uma pergunta com a temática NEM,

ao questionário feito no Google Forms. A pergunta sugerida foi: **“O que você vê como potencialidades e como fragilidades no Novo Ensino Médio?”**

Dos 9 participantes que responderam ao questionário, somente 5 tiveram acesso a esta pergunta. As respostas foram bem diversas e, demonstraram que, ao mesmo tempo que os/as docentes veem o Novo Ensino Médio com desconfiança e pontos negativos, também conseguem elencar pontos positivos e parece haver uma esperança de querer ver o que vai ocorrer com os rumos da educação pública nacional e, especificamente, do DF.

Uma outra pergunta foi sugerida aos/às participantes da pesquisa: **“Ao pensar na BNCC e no Novo Ensino Médio, qual a primeira palavra que surge em sua mente?”** Com as respostas a essa pergunta, faremos uma nuvem de palavras e exporemos no capítulo analítico de número 5. O que podemos inferir é que os/as professores/as estão atentos/as, são questionadores, observam os rumos de mudanças que vêm surgindo com as políticas educacionais linguísticas no Brasil e, por estarem nos *fronts*, querem e precisam ser respaldados por políticas públicas que sejam geradas no chão da escola.

2.5.2 O Novo Ensino Médio e alguns de seus movimentos

O documento oficial distrital, Currículo em Movimento para o Novo Ensino Médio, traz em seu texto algumas peculiaridades. Por ser um momento histórico de mudanças na Educação brasileira com a implementação do NEM em todo território nacional a partir de janeiro do ano vigente, 2022, optamos por explicar o que o documento distrital assevera acerca desse evento nacional, após debates e readequações pela comunidade educacional local, tendo como ponto de partida as normatizações da BNCC.

O CM para o Novo Ensino Médio foi homologado pela Portaria n.º 507, de 30 de dezembro de 2020, publicada no DODF de 04 de janeiro de 2021, com base no Parecer n.º 112/2020 - CEDF, de 08 de dezembro de 2020 e, a partir disso, passou a ser oficialmente utilizado nas Instituições Educacionais que atendem a etapa Ensino Médio.

É um documento que traz em detalhes as novas ações pedagógicas requeridas nos tempos atuais para o EM. O texto inicia-se com uma apresentação em que são retomados o momento de homologação da 3.ª versão da BNCC para o Ensino Médio,

em 2018, e o processo de revisitação do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Na sequência, há a apresentação dos capítulos subsequentes em que é explicado o enfoque de cada um. Este currículo aponta para os desafios da educação para o século XXI no contexto do Distrito Federal.

Dessa forma, são mantidos o ensino e a aprendizagem do DF a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, em consolidação aos debates e estudos para a criação de nosso currículo, conforme os pressupostos teóricos da Rede Pública de Ensino do DF.

Ao longo dessa dialética educacional, buscamos, também, consolidar a Pedagogias do Aprender a Aprender, inseridas nas concepções pedagógicas e organizacionais da Base Nacional Comum Curricular que visam às competências e habilidades definidas como “aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de um mundo globalizado em transformação, por isso, necessárias a todos os indivíduos” (BRASIL, 2021).

Conforme o Currículo em Movimento para o NEM, essas concepções

[...] reforçam, entre outros aspectos, o papel fundamental do professor como mediador das aprendizagens, bem como a importância central das escolas como espaços de socialização, de exercício de sociabilidades, de reconhecimento das diferenças e de redução das desigualdades históricas que marcam a realidade cotidiana da educação brasileira. As pedagogias do aprender a aprender visam, por sua vez, ao desenvolvimento de competências e habilidades para o Século XXI, definidas como aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas a formação e, por isso, necessárias a todos os indivíduos. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 14-15.)

O documento traz o enfoque em temas provocadores e instigantes, como: Educação Integral, Competências para o Século XXI, Eixos Transversais, Promoção do Protagonismo e das Identidades, Iniciação Científica na Educação Básica, Educação Profissional articulada à Educação Tecnológica com o Ensino Médio.

As competências e habilidades são definidas no texto como “aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de um mundo globalizado em transformação, por isso, necessárias a todos os indivíduos” (BRASIL, 2021). Há, portanto, a busca por um trabalho colaborativo e dialógico entre essas propostas para que ocorra um trabalho educacional que seja “orientado para novos sentidos, mais atentos ao acolhimento das singularidades dos estudantes e

daquilo que seja importante para suas escolhas pessoais e profissionais que, enquanto seres em formação, vierem a realizar” (BRASIL, 2021).

O currículo distrital aborda também a questão da avaliação formativa e sua importância no processo educacional, no intuito de superar antigas concepções avaliativas em que o centro do ensino/aprendizagem era a repetição, a notação e não o protagonismo discente e uma relação professor/aluno/a horizontalizada.

O CM do Novo Ensino Médio aborda o histórico e as bases legais do Currículo, bem como os desafios e as perspectivas contemporâneas para o Ensino Médio no Distrito Federal. Define o que são e como se ocorrerão os estudos acerca do projeto de vida, assunto inovador inserido na LDB em 2017, em que todos os currículos da EB devem ofertar aos/às jovens momentos e caminhos para a construção individual de projetos de vida. A BNCC define os projetos de vida como “estratégia de reflexão sobre a trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante” (BRASIL, 2018b).

O NEM está organizado em duas partes distintas e intercomplementares, quais sejam: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (IF). A formação geral possui carga horária de até 1.800 horas e engloba quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Já os Itinerários Formativos, com carga horária de até 1.200 horas, são a parte diversificada do currículo que visam proporcionar formações diversas aos/às estudantes quanto aos conhecimentos a serem adquiridos, à construção do projeto de vida e à escolha em aprofundar seus conhecimentos em uma das quatro áreas do conhecimento ou, ainda, seguir pelo caminho de um quinto Itinerário na Educação Profissional e Tecnológica.

Essa Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos são estruturados por objetivos de aprendizagens. Estes objetivos têm em sua construção:

uma releitura das habilidades e competências da BNCC e considerando o Currículo em Movimento de 2014, de forma a elencar as aprendizagens essenciais para os estudantes do Ensino Médio. Os objetivos de aprendizagem constituem-se como importante elemento deste currículo, uma vez que foram constituídos de forma a privilegiar o trabalho interdisciplinar dentro de cada área, assim como transdisciplinar entre as áreas, ao articular os saberes específicos dos componentes e das unidades curriculares a partir de um ponto de vista global de determinado campo do saber. (BRASIL, 2021, p. 15).

Ou seja, o currículo do NEM do Distrito Federal foi revisitado e reestruturado a partir da BNCC e dos demais documentos normativos, porém manteve a essência definida no texto do CM, homologado em 2014, fato observado ao constatarmos a presença dos objetivos de aprendizagens no NEM do DF e o ensino de Língua Espanhola. Essa Língua foi mantida com o intuito de manter o plurilinguismo no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

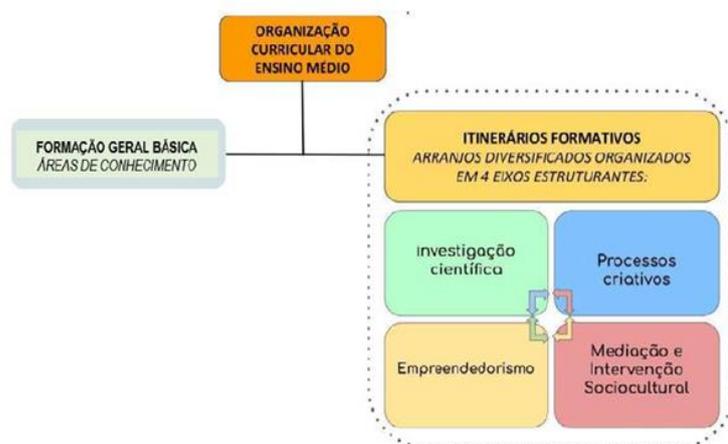
Visando garantir a implementação da Política de Ensino de Línguas, de forma ampla, estabelece-se a oferta da Língua Espanhola como uma Unidade Curricular dos Itinerários Formativos, fortalecendo a visão multilinguista e multicultural de um cidadão capaz de entender e comunicar-se no mundo global e moderno. O Currículo em Movimento da Educação Básica compreende como de fundamental relevância oportunizar aos estudantes no Ensino Médio a aprendizagem de mais uma língua estrangeira, priorizando a Língua Espanhola, conforme orientação contida na LDB, a partir dos dados apresentados acima, garantindo assim a opção consciente de escolha da Língua Estrangeira no PAS, no Enem, concursos públicos, e outras avaliações externas e de larga escala, além da ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais de seus estudantes. (BRASIL, 2021, p. 127).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em seu artigo 5º, afirmam que:

o Ensino Médio será orientado pela diversificação da oferta, de forma a possibilitar aos estudantes múltiplas trajetórias e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural, local e do mundo do trabalho, em todas as suas modalidades e formas de organização e oferta, além de ser orientado pelos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB. (BRASIL, 2018, p. 2).

Os Itinerários Formativos buscam atribuir uma certa autonomia e protagonismo estudantil, análise, reflexão crítica, tomada de decisões e problematização dos contextos no qual os/as discentes estão inseridos/das, aprofundamento e ampliação das aprendizagens conforme as 10 competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, devendo se adequar aos cenários do DF e às ofertas de cada unidade escolar. Esses possuem os seguintes eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo.

Figura 24 - Organização curricular do Novo Ensino Médio: Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos



Fonte: SUBEB/DIEM.

Fonte: Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 123)

A estrutura de oferta dos Itinerários Formativos é baseada na flexibilização e personalização curricular a partir de quatro subdivisões: Projeto de Vida, Língua Espanhola, Eletivas Orientadas e Trilhas de Aprendizagens.

A complexidade dos Itinerários Formativos e o fato de serem tipos de oferta inéditos exigem uma articulação própria. Assim, o Projeto de Vida, as eletivas orientadas e as trilhas de aprendizagem serão detalhadas por meio de documentos próprios. Dessa forma, garante-se ao Currículo, como um todo, uma estrutura permanente e desenvolvem-se, em documentos complementares, aspectos curriculares que exigem maior flexibilidade e atualização periódica. (BRASIL, 2020, p. 125)

Compreendemos que a parte específica do NEM — Eletivas Orientadas e Trilhas de Aprendizagens —, embora muito interessante e com possibilidades de garantir aos/às estudantes a vivência de outras experiências educacionais e contextuais num movimento de conectar o aprendido nas escolas com o vivido na sociedade e se tornarem protagonistas de seu fazer educacional, pode ser, também, um caminho para aumento e consolidação da hegemonia, segregação educacional e social, haja vista que nem todas as IEs conseguirão ofertar muitos IF por falta de ambiente físico adequado, ou formação docente, ou materiais, ou público discente necessário para sua efetivação, dentre outros fatores.

Assim, é possível que se aumentem lacunas na educação do EM em relação aos/às estudantes da educação pública e privada e mesmo entre os próprios

estudantes da Rede Pública do DF, pois o que uma escola de uma determinada cidade ofertar, pode não ser possível de ser ofertada aos/às alunos/as de escolas vizinhas. Não defendemos aqui um ensino único, homogeneizado, mas que haja ações governamentais eficazes, políticas públicas educacionais sensíveis aos contextos distintos vivenciados por todos/as nós, docentes e discentes da educação brasileira.

Para além de alterações dos currículos, entendemos ser necessário o fortalecimento da educação brasileira a partir de políticas públicas que ocorram com apoio de um conjunto de ações colaborativas, quais sejam: formação docente inicial condizente com as realidades contextuais educacionais brasileiras, formação docente contínua gratuita e de qualidade, piso salarial nacional respeitado, legislações mais eficientes, conscientização da sociedade quanto ao papel social da escola, melhoria dos espaços físicos/estruturais escolares, investimentos públicos e valorização docente.

2.5.3 O Projeto Político Pedagógico da Instituição Educacional Pesquisada: Desafios e Trilhas Percorridas

Com a homologação da BNCC para o Ensino Médio em 2017, publicação em 2018 e revisitação do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio em 2019 e 2020 com publicação em 2021, observamos que o currículo distrital segue como foco os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. A proposição é pela promoção de aprendizagens essenciais e necessárias para o amplo desenvolvimento do estudante do século XXI.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural em colaboração com a Pedagogia do Aprender a Aprender possibilitam trabalhar as diversas competências e habilidades, o que implica considerar as várias práticas de MultiLetramentos, vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.

A BNCC propõe guiar as discussões curriculares, o que influencia diretamente na escrita da Proposta Político-pedagógica de cada escola, sobretudo os planejamentos pedagógicos dos/das docentes, redirecionando e reorganizando o trabalho, conforme demonstramos na imagem a seguir:

Figura 25 - Percurso curricular



Fonte: Elaboração da autora

Essa organização pedagógica que ocorre do nível macro para o nível micro pode ser verificada na escola pesquisada. Ao iniciarmos esta pesquisa, solicitamos à equipe gestora que nos disponibilizasse o Projeto Político Pedagógico da Instituição Educacional, pois sabemos que esse demonstra a identidade de cada escola para qual foi construído. Observamos que há um caminho, decrescente, por documentos voltados para a Educação até que esta, realmente, ocorra no chão das escolas.

Assim, a política pública educacional e linguística BNCC traça caminhos advindos da ala macro, governamental nacional; na sequência, temos o documento curricular estadual, distrital, criado por e para cada Secretaria de Estado de Educação seguir; após, há o Projeto Político Pedagógico (PPP) construído por e para cada escola, visto como a identidade educacional local, carregado de singularidades a serem respeitadas, desenvolvidas, enaltecidas e trabalhadas; por fim, observamos a existência do Planejamento Docente que se personifica em todas as salas de aulas do território brasileiro, pois são documentos elaborados por cada professor/a e que visam proporcionar os ensinamentos e as aprendizagens.

O Plano Pedagógico da escola pesquisada inicia com a identificação da escola e sua contextualização no tempo e no espaço. Esse documento teve sua readequação no ano de 2021, já no período pandêmico e afirma que a Instituição Educacional atua nos níveis de Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos — 3º segmento. Essa IE atende, portanto, os seguintes segmentos e quantitativo de estudantes:

Quadro 5 - Organização curricular da IE pesquisada

Níveis de Ensino	Número de turmas
Ensino Médio – Modalidade Semestral	24 Turmas Matutino 24 turmas Vespertino 12 turmas Noturno
Educação de Jovens e Adultos – 3º Segmento	12 Turmas: Noturno 01 turma EJA ESPECIAL Matutino 01 turma EJA ESPECIAL Vespertino

Fonte: Elaboração com base nos dados do Projeto Político Pedagógico da IE pesquisada (2021)

Esse Projeto Político Pedagógico atende aos preceitos da Gestão Democrática vivenciada no Distrito Federal, traça caminhos pedagógicos, administrativos e financeiros a serem seguidos e desenvolvidos pela comunidade escolar e busca desenvolver alguns princípios, como: rever, inovar e manter ações que oportunizem os princípios da Gestão Democrática; Qualidade de Ensino e Valorização dos Profissionais da Educação.

O documento aponta o/a estudante como o centro das atividades pedagógicas, ao ponderar que:

A partir, especialmente, do cotidiano vivenciado e do cotidiano desejado, programamos nosso Plano de Ação com atividades que alcancem o nosso maior objetivo: O ESTUDANTE. Nosso Projeto Pedagógico adapta-se à realidade local, buscando compreender os valores culturais, as práticas sociais, os costumes e manifestações artísticas de nossa comunidade. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 3).

O texto segue falando da importância de oportunizar integração aos/às discentes, interação e ação no ambiente escolar. Comenta ainda sobre oportunizar protagonismo discente e autonomia para enfrentar situações-problema cotidianas, refletir, criar e transformar as realidades nas quais os/as alunos estão inseridos.

Há também a preocupação com a interferência e os efeitos da pandemia da Covid-19 na educação, no ambiente escolar, na vida escolar dos/das discentes, no ensino/aprendizagem.

[...] no contexto da Pandemia da COVID-19, planejar um ano letivo produtivo junto aos docentes torna-se imperativo na busca de uma educação de qualidade e fundamentalmente justa para nossos alunos, sujeitos aprendizes de nosso mundo contemporâneo. [...] Mas,

evidenciando-se o planejamento escolar em tempos de pandemia, como recomençar? Sim, recomençar, pois, muito do projetado para 2020 não aconteceu pedagogicamente, tendo como destaque o fato de que a grande maioria dos planos foram emergenciais. E, ainda pior: grave é a situação para alunos que não tiveram interação por conta de situações econômicas, sociais e políticas. Trazê-los de volta e recuperarmos a aprendizagem desses é crucial e urgente. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 6).

Nos trechos acima é notório o interesse não somente em repassar conteúdos aos/às estudantes, mas também há o enfoque nas questões sociais, políticas, econômicas e de emergência sanitária na qual estes/as estão inseridos/as. Esse PPP lista ainda outras preocupações dessa comunidade escolar local e traz a relevo a situação do ensino, das aprendizagens, das ações docentes no período pandêmico vivenciado e no qual ainda estamos inseridos/as. Assim, destacamos o seguinte e importante trecho, aos nossos olhos, a fim de oportunizarmos voz a esses/as atores/atrizes sociais e educacionais:

Nesse período pelo qual passamos e nos reinventamos, devemos “tocar em outra ferida aberta”: nem todo docente teve condições de estar equipado tecnologicamente para atender às demandas atípicas do ano. Ou seja: alguns professores não puderam desempenhar seus papéis de acordo com o conjecturado. Pois, às vezes, eram problemas de conexão, falta de dados móveis e, em muitas ocasiões, seus aparelhos não eram modernos o suficiente para as aulas remotas. Isso também foi um transtorno que deverá ser sanado junto a nossos alunos, que vivem os mesmos problemas. Por isso, os desafios também são maiores. Embora não tenhamos conseguido um patamar desejável de aprendizagem, sem a utilização desses recursos tecnológicos, a educação estaria bem pior. E aqui então chegamos ao ápice de nossos temores em relação aos tempos vindouros ainda em situação de pandemia: Que tipo de planejamento faremos, sem sabermos ainda como estaremos sanitariamente? O melhor será dispormos de “várias cartas na manga”, já que são grandes as chances de trabalharmos com o ensino híbrido”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 7).

O ensino híbrido mencionado no excerto acima foi um momento muito vivenciado mundialmente nos últimos tempos, em que os/as estudantes tiveram aulas de maneira presencial e on-line, com uso das tecnologias, de maneira alternada. As TICs já fazem parte do contexto da maioria dos/das discentes e de muitos/as docentes, alterando as formas de comunicação, de aprendizagens e de vivermos.

Um dos grandes desafios expostos nesta pandemia foi conseguir trazer a tecnologia para as escolas, tê-la como aliada nos processos educacionais. Os

desafios foram e, ainda, são gigantescos. Ao lermos o trecho acima é possível perceber alguns fatos ocorridos ao longo desta pandemia e que atingiram diretamente o chão da escola.

Em relação à conjuntura da comunidade atendida nessa IE, o PPP traz em suas linhas um olhar humanizado e atento às peculiaridades dos/das estudantes atendidos/as na Instituição Educacional.

A comunidade atendida por nossa escola porta uma grande diversidade. Nossos alunos são de classe baixa e média, com suas moradias situadas em diferentes bairros, com diferentes estruturas comunitárias, sociais e familiares. Sofremos influências fortes de conjunturas acerca da violência, da utilização de drogas e da ociosidade em torno de nossa escola. O retrato de nossa cidade é de um comércio que está ainda em expansão, o lazer precário, o número de escolas insuficiente, um conjunto de culturas novas em recentes contatos, um número grande de novos moradores, ou seja, a diversidade da cultura histórica e a cultura do novo nos traz a novidade das descobertas. A necessidade do novo com a visão nos valores morais e humanos culturalmente conquistados são matérias de constantes reflexões. Defendemos a vivência do respeito à diversidade do indivíduo em todos os seus aspectos e primamos em um ensino que combate o preconceito de qualquer natureza e ainda de um ensino humanizado que, ao detectar problemas pontuais de miséria, violência, fome, busca caminhos de ajuda ao nosso próximo. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 8).

Além do contexto de pandemia e tudo que ela trouxe consigo, das demandas sociais, econômicas e políticas vivenciadas, de sequelas e lacunas advindas de políticas públicas ineficazes, esta comunidade também está atenta ao Novo Ensino Médio, política educacional já citada nesta pesquisa, e demonstra isso ao citá-la na introdução do documento.

Há, também, um novo contexto de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o que é importante pontuar uma vez que iniciamos esta pesquisa falando de nosso Ensino Médio pessoal, estudado há mais de 20 anos atrás. Falamos, também, do despertar por estudar o EM atual e suas mudanças, enquanto estávamos atuando na coordenação de uma escola PROEITI 100% em tempo integral.

Ao longo desses estudos, percebemos que temos muitos contextos na Etapa da Educação Básica estudada: Novo Ensino Médio implementado em 2022, por força de lei, em todo território nacional; Ensino Médio em regime de semestralidade, Ensino Médio anual; Ensino Médio em Tempo Integral, além das mudanças na educação em tempos pandêmicos, dos MultiLetramentos na BNCC e requeridos dos/as docentes

ao longo da pandemia da Covid-19 no fazer docente. Ou seja, essa etapa da Educação Básica está diante de muitas mudanças, inúmeros desafios e carece de pesquisas e estudos acerca desses novos contextos educacionais.

Em relação ao NEM, por estarmos pesquisando nesta escola, fomos convidados a participar de duas reuniões gerais entre a equipe gestora, a coordenação pedagógica e, aproximadamente, 90 professores/as, com a temática Formação para o Novo Ensino Médio. Em anexo, inserimos dois produtos produzidos pelo coletivo docente nesses encontros formativos locais.

A reunião deu-se por meio da plataforma Google Meet e, nela, os/as coordenadores/as fizeram a formação continuada dos/das docentes, tentaram sanar dúvidas, apresentaram os PDFs entregando-lhes ao longo da formação continuada sobre o NEM, ofertada pela Subsecretaria de Formação Continuada para os/as Profissionais da Educação.

Nessas reuniões houve a tentativa de criação colaborativa das eletivas e das trilhas, novos percursos educacionais definidos no documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Embora os/as docentes, coordenadores/as e supervisão pedagógica tenham se empenhado em compreender o NEM, debates, dúvidas e alguns temores surgiram ao longo das reuniões, acerca da materialização do mencionado documento.

Mesmo tendo passado por formação continuada recente, os/as coordenadores/supervisores/as pedagógicos também tinham dúvidas quanto à materialização na prática educativa, uma vez que suas inquietações não haviam sido sanadas pelos/as docentes formadores/as da Subsecretaria de Formação Continuada para os/as Profissionais da Educação (EAPE).

No Distrito Federal, temos uma escola de formação contínua ofertada para todos/as servidores da SEEDF. Nela, vários cursos baseados nas políticas públicas locais e nacionais são ministrados por professores/as da SEEDF, capacitados/as para esse fim e que se encontram no lugar de professor/a formador/a a partir de certames internos da Secretaria.

Em relação às peculiaridades do NEM, acreditamos que os/as formadores também tenham sido pegos de surpresa por esta política pública educacional e que, diante disso, fazem-se necessários investimentos governamentais na formação continuada docente nacional, distrital e, para além disso, é preciso que políticas

públicas educacionais surjam do chão das escolas e ecoem as vozes de quem dá vida aos currículos.

2.6 O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 E A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: OLHARES PARA OS MULTILETRAMENTOS?

Em março de 2020, nós, brasileiros, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19. Um vírus mortal que, no final de 2019, aterrorizou a população chinesa, multiplicou-se e disseminou-se pelo Continente Africano, Europeu, Oceania, atravessou os oceanos e chegou às Américas do Norte, Central e do Sul.

O SarsCov2 alterou as rotas, rotinas, os trabalhos, o lazer, os encontros de famílias e entre amigos/as, enfim, mudou as nossas vidas. Nunca havíamos vivido algo nessa proporção neste século. De repente, estávamos reféns de um vírus invisível que estaria à espreita podendo nos matar a qualquer hora.

A solução foi a população mundial entrar em quarentena. Depois, descobrimos e aprendemos que a nomenclatura correta é isolamento social e que a quarentena seria para quem estivesse infectado. Assim, novas palavras chegaram ao nosso vocabulário, novas informações, novos contextos, novas formas de viver, de nos encontrarmos, de compartilharmos a vida, de nos conectarmos, de sermos e até de respirarmos, pois tivemos que passar a usar máscaras.

A tecnologia, literalmente, invadiu nossas vidas para encurtar espaços, para aproximar as pessoas, para podermos trabalhar, ver nossos amigos, familiares, colegas, conhecidos e até para acompanhar pessoas próximas internadas nos leitos de hospitais, sendo tratadas com remédios que nem mesmo os/as médicos/as sabiam se ajudariam no quadro clínico de cada paciente.

Vivemos um verdadeiro cenário de guerra com a população mundial isolada em suas casas, isso para quem tinha casa. O governo teve que disponibilizar locais para os/as moradores/as de rua. Somente hospitais, drogarias e mercados permaneceram abertos e a instrução era “fique em casa”, “fique em casa”, frase repetida diariamente pela maioria dos governantes mundiais com exceção de alguns negacionistas e, infelizmente, nosso país estava sendo governado por um desses.

O líder governante brasileiro dizia para as pessoas irem para seus trabalhos, repetia que estava preocupado com a economia nacional, e em meio a milhares de

milhares de óbitos mundiais e já centenas de nacionais, vivíamos o caos político, o caos sanitário, o caos mundial, o caos em nossas vidas e também o caos educacional.

Aprendemos o que são aparelhos respiradores, passamos a identificar nomes científicos, a observar, a acompanhar mais de perto e a admirar as ações de médicos/as, enfermeiros/as, técnicos/as de enfermagem e de toda e qualquer pessoa da saúde que estivesse nas linhas de frente dessa guerra vivida contra um inimigo mortal, invisível, feroz, que não escolhia classe social, raça, credo, idade, caráter, simplesmente seguia dizimando a humanidade.

Enquanto isso, cientistas de todas as partes do planeta Terra estudavam, uniam-se, traçavam caminhos e seguiam numa corrida feroz contra o tempo, porque este, o tempo, virou outro grande inimigo da humanidade, pois a cada hora e/ou minutos muitas pessoas morriam.

Cenas terríveis de cadáveres humanos acumulados nas ruas de alguns países, por não terem onde enterrar esses corpos, passavam nos jornais, nas televisões, na internet e eram repassadas em aplicativos de conversas. Os cemitérios mundiais ficaram congestionados com filas gigantes para enterrar nossos mortos, havia comboios de carros funerários nas ruas, em frente aos hospitais, e ainda fomos impedidos de velar, homenagear, estar com nossos/as parentes, amigos/as, conhecidos/as falecidos/as, abraçar e nos solidarizar, pessoalmente, com os/as nossos/as amados/as, nesse momento de dor extrema.

Nem sabemos como conseguimos redigir um pouco dessa tragédia mundial, o caos inimaginável que vivemos, que presenciamos nestes últimos dois anos até que a ciência venceu, os/as cientistas conseguiram criar algumas vacinas e, através dessas, muitas mortes humanas foram evitadas.

Não pretendemos esmiuçar o âmbito político em que nosso país e nossos governantes se envolveram ao longo desses períodos sombrios, mas registramos que as vacinas poderiam ter sido compradas com uma grande diferença de tempo, bem antes, e isso poderia ter evitado que tivéssemos chegado ao número atual de mais de 675.000 óbitos, somente no Brasil. Esse é um assunto que causa repulsa, que atingiu a nação brasileira e que não poderia ser omitido nesta pesquisa, pois também atingiu a comunidade escolar e fragilizou docentes e discentes.

Os primeiros locais a fechar foram as escolas, eis o porquê de precisarmos citar o caos pandêmico que enfrentamos. Primeiro, as escolas de educação básica

fecharam; na sequência, Universidades e Institutos Federais, comércios, enfim, tudo com exceção das atividades essenciais.

Os/as estudantes e professores/as em um dia estavam nas salas de aula normalmente e, no outro, já foram impedidos de adentrar os portões das escolas. O pânico tomou conta da população, as ruas pareciam cenas de filmes de cidades fantasmas, de filmes de faroeste. Tentávamos entender o que, de fato, estava ocorrendo, mas estávamos sendo inundados por enxurradas de informações e de desinformações e a frase “fica em casa” ressoava na televisão, nos rádios, na internet, nas *hashtags*, nos grupos de WhatsApp, por todos os cantos.

Logo, precisamos nos adequar às máscaras faciais, ao álcool em gel, a protocolos rígidos de higiene. Com as escolas fechadas e o medo instalado, os/as docentes e estudantes do DF, no primeiro momento, ficaram em casa sem aulas por aproximadamente 2 meses, sem saber como proceder, escondidos e guardados do vírus.

Nesse período, docentes passaram a se reinventar e fizeram vídeos, montagens de fotos com músicas de fundo, gravações de áudios e enviaram por WhatsApp a seus/suas alunos/as para acalmá-los/as e também para acalentá-los. Primeiro, foi uma correria insana para ter todos os números de celulares dos/das estudantes, dos/das responsáveis ou de vizinhos/as destes, pois muitos/as estudantes não tinham aparelhos celular, outros/as tinham mas não possuíam internet.

Professores/as superaram-se, tentaram acalmar os/as estudantes enquanto eles/elas mesmos/as estavam também com suas vidas em risco e sem saber como proceder e o que seria de seu futuro e de suas famílias.

A SEEDF iniciou uma formação on-line com os/as docentes, foram criadas aulas para serem passadas na televisão, enquanto isso, os/as docentes seguiram dando suas aulas pelo celular, pelo aplicativo WhatsApp. Quem diria que um dia isso aconteceria? Quando criaram o WhatsApp não poderíamos imaginar que esse aplicativo (app) viria a se tornar uma ferramenta para a disseminação da educação, para o ensino e as aprendizagens de milhares de alunos/as.

Os/as docentes seguiram usando seus aparelhos de celular, a internet de suas casas, sua energia elétrica, compraram equipamentos de filmagem e acessórios para essa finalidade, modificaram os ambientes em suas residências para dar aulas a partir

delas, literalmente, bancaram a Educação do país como eles/elas vêm fazendo há anos mas, agora, de forma não mais velada e sim, extremamente explícita,

O governo solicitou que as aulas retornassem em modo virtual e os/as docentes tiveram que providenciar tudo, ser criativos, deixar o serviço e os/as estudantes entrarem em suas salas residenciais, em seus quartos, em suas áreas, interferir na rotina privada, visualizar familiares e animais domésticos passando pelas câmeras do Meet, Zoom, Teams, ouvir os sons típicos de seus lares.

Ao longo disso tudo, o governo do DF providenciou, com atraso, uma plataforma on-line para ocorrer a migração das aulas do WhatsApp para essa plataforma educacional, mesmo com muitos/as estudantes e docentes não sabendo como utilizar esse novo recurso e com milhares de estudantes sem ter acesso às tecnologias digitais. Assim, tudo foi sendo aprendido em tempo real.

Do momento repentino sem aulas, no Distrito Federal, fomos para o ensino virtual durante todo o ano de 2020. O ano de 2021 iniciou com aulas virtuais e, no meio do ano, isso foi modificado para o ensino híbrido, outra mudança radical na educação mundial, nacional e local. No ensino híbrido, metade das turmas tinham aulas presenciais na escola, enquanto a outra metade tinham aulas pela plataforma educacional ou pelo WhatsApp ou, ainda, por meio de material impresso que no ano anterior também era entregue aos/às estudantes que não possuíam celular, computador ou internet.

Ou seja, considerando a necessidade de distanciamento social como forma de enfrentamento à pandemia do Coronavírus, as aulas até o 3º bimestre de 2021 ocorreram de forma híbrida, seguindo orientações presentes no Parecer nº 77/2021 — CEDF (BRASIL. MEC. CNE, 2021) que valida o documento “Parâmetros para a Retomada das Atividades Presenciais nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. As turmas eram divididas em dois grupos a fim de ser mantido o distanciamento em sala de aula, sendo um grupo de estudantes atendidos presencialmente nas escolas em uma semana alternando com o outro grupo e, na outra semana, ficavam em casa com atividades em formato impresso e acompanhamento on-line pelo WhatsApp, em algumas escolas, e pela plataforma educacional disponibilizada pelo governo.

As turmas eram divididas em grupos que revezavam entre as respectivas atividades ofertadas, com a finalidade de mantermos o distanciamento estabelecido pela legislação vigente. Essa realidade foi alterada a partir de 03.11.2021, momento

em que iniciamos a oferta do ensino presencial para todos os/as estudantes, exceto para os que apresentavam justificativa de possuir alguma comorbidade, permanecendo, assim, no ensino à distância por opção.

Enquanto os/as médicos/as iam aprendendo com a doença a como tratá-la, a amenizar seus efeitos, a ter dezenas de óbitos em suas mãos por dia, os/as professores/as também foram aprendendo na caminhada a lidar com essa doença, com a ausência das salas de aula, com o ensino à distância, a acolher seus discentes, a atendê-los/as em seus celulares privados em toda e qualquer hora do dia, a trocar o giz e o pincel pelas câmeras e teclados.

A tecnologia, os letramentos digitais e a multimodalidade ganharam papel protagonista nas cenas da Educação Brasileira, nas aulas do Distrito Federal e, acredito que no mundo. Os/as docentes aprenderam a gravar vídeos, a dar aulas de longe, a mexer com distintos e variados arquivos, aplicativos, apoiaram-se por meio de grupos de WhatsApp nacional em que o/a docente que descobrisse ou aprendesse uma nova forma de dar aula, um aplicativo diferente que facilitasse a vida e as aulas, apressava-se em repassar os conhecimentos, explicar nos grupos e assim, os/as demais passavam a aderir àquela tecnologia.

As redes de docentes foram sendo montadas, fortalecidas e os MultiLetramentos, mais do que nunca, apresentaram-se para as escolas, estudantes e professores/as, mesmo sem serem nomeados como tal no cotidiano letivo.

A questão é, será que os/as professores conseguiram em meio ao caos vivenciado perceber como estavam mergulhados/as nos distintos letramentos, nos MultiLetramentos e nos letramentos digitais? A pandemia forçou o aceleração do uso das tecnologias nas salas de aula de todo o país, não do jeito que estudiosos/as pudessem imaginar/sugerir anos atrás, não do jeito que queríamos, mas da forma que foi possível, sendo a melhor maneira dentro das possibilidades existentes no contexto de guerra sanitária vivenciada.

Ao trazer alguns questionamentos para os/as participantes acerca desses acontecimentos educacionais vividos durante a pandemia, reflexões emergiram e muitas falas importantes foram ecoadas. As perguntas foram as de número 10 e 11 do questionário no Google Forms, entregue aos/às docentes: 10) Podemos dividir o ano de 2020 em momentos bem distintos: a) pré-pandemia com aulas presenciais; b) isolamento/distanciamento social sem aulas; c) retorno das aulas em modo remoto durante a pandemia. Poderia falar acerca destes momentos em sua práxis docente e

como interferiram em seu fazer pedagógico? 11) O que você destacaria das aulas e interações com os/as estudantes, ao longo de 2020 — em tempos pandêmicos com ensino remoto, em 2021 — com ensino híbrido e retorno às aulas presenciais e, agora, neste primeiro semestre de 2022?

As respostas a essas perguntas são registradas no capítulo analítico, mas adiantamos que, diante do turbilhão de acontecimentos vivenciados na pandemia da Covid-19 e que modificou a vida da humanidade, na Educação o cenário não foi diferente. Novos caminhos foram trilhados, as tecnologias possibilitaram um novo “tom” à educação mundial, nacional e local. Os/as docentes foram verdadeiros guerreiros/as e heróis/heroínas desdobrando-se em mil para aprender em tempo recorde a usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), descobrir novas formas de lecionar, apoiar seus/suas alunos/as, ajudá-los/as a alcançar as aprendizagens, ao mesmo tempo em que protegiam a si e a seus familiares contra o vírus.

Ao longo dessa jornada, mais duas professoras de Língua Portuguesa, além dos/das 9 participantes da pesquisa, foram entrevistadas acerca dos MultiLetramentos, das aulas em tempos pandêmicos, da BNCC e da práxis docente; registramos aqui duas falas, sendo uma de cada docente:

Estou dando aula ao vivo pelo Meet e juntamos pela plataforma todas as turmas mas, nem todos os alunos. Por exemplo, eu teria uns cento e poucos alunos em uma aula, né? No encontro comigo. Só que nem todos acessam, né? Então a gente tem uma quantidade bem pequena de estudantes acessando e o restante da galera pega material impresso e tenta se virar em casa. Entendeu? É isso que tá rolando assim na prática mesmo. O que tem me ajudado muito, de verdade, real, real, real, é a minha formação em Análise do Discurso. Então eu trabalho com temas da atualidade e isso me ajuda muito. Uso muito do que aprendi no mestrado e isso me ajuda muito. E o trabalho com gêneros textuais, ajuda demais também... é o que eu vejo que funciona, realmente, com os alunos mesmo à distância, inclusive para o material impresso. Eu vejo que o trabalho com gêneros textuais, quando você envolve, em Língua Portuguesa, né? Quando eu envolvo gramática e algum gênero textual, aí funciona muito bem. Trabalhar só a gramática assim solta, só explicando as regras gramaticais... isso não tem funcionado mais. É o que eu percebo. A gente faz encontros no Meet, a gente tem a Plataforma e publica vídeos, elabora materiais para essa Plataforma, materiais para serem impressos e entregues na escola para os alunos que não têm acesso à internet. A Readequação Curricular é um documento norteador oficial, mas a gente que elabora o nosso próprio material, elabora as aulas, grava aula, aquela coisa toda doida de professor nessa nova realidade, grava aula, dá aula ao vivo, passa apostila, tira dúvidas no whatsapp, tira dúvidas no material

impresso, tudo, tudo ao mesmo tempo. (Participante 10, Professora Ane⁷)

Tivemos poucos encontros de estudo em coordenação pedagógica coletiva este ano. Penso que o foco deve ser resgatar a base e reverter o velho e atual problema da defasagem do letramento. Entretanto, o momento sugere um passo atrás e lento, trabalhando apenas os requisitos mínimos em detrimento da ausência do contato diário e da troca professor-aluno. Em suma, trabalhamos no resgate dos conteúdos do ano anterior e com a disciplina Práticas Diversificadas (PD) inserida neste ano, procuramos alcançar os alunos mais defasados. A realidade sempre exige aprimoramento e inovação... está bem complicado na atual conjectura. A BNCC permanece como o documento oficial, mas a adequação está meio que deixando de lado o rigor da sua aplicação em função da necessidade do replanejamento que a pandemia estabeleceu. Inicialmente Mi, pensávamos, planejamos inclusive, para este ano letivo o resgate de forma presencial... fizemos uma força tarefa e deixamos o plano de curso elaborado antes do ano letivo de 2020 encerrar, mas houve necessidade de rever, pois não retornamos no ensino presencial. Como temos que aprender mais que nunca a sintetizar e contextualizar, no trabalho com os gêneros textuais procuro fazer este letramento. Ações novas!!! Quem quiser depois seguir a carreira de Youtuber, fica rico. Haha. Mas, abro um parênteses... não sei se agrega saber... em quase todas as aulas surgem assuntos "transversais" de demandas dos alunos que vinculam, entrelaçam, avançam, por outras vezes atrasam as aulas o processo se torna obrigatoriamente flexível... daí, Jesus nos ajuda. rs A forma de avaliação também é outra no momento. Tenso demais. Neste momento não tem jeito, tudo parou e mudou. Não dá pra seguir como antes, estressa demais. Acho a glória as escolas particulares conseguirem manter o ritmo de antes, muito embora, os estudantes sofram mesmo neste panorama. Sim, a falta de acesso dos nossos alunos da Rede Pública é inegável. Neste ano avaliamos sem quantificar o que o aluno entregou, mas o que foi perceptível no desenvolvimento dele. Temos um documento norteador sobre avaliação também, posso te enviar. Como estamos no início do ano, a todo momento chega uma recomendação, nos adequamos o tempo todo. É como se o trabalho procriasse de forma incrível." (Participante 11, Professora Liz⁸)

Essas falas já registradas aqui, ainda no segundo capítulo, intentam enriquecer a discussão a respeito da educação na SEEDF, ao longo da pandemia da Covid-19, em aulas de Língua Portuguesa, a partir de falas de docentes que estavam em sala de aula. As professoras abordam a respeito das mudanças nas aulas e como estas ficaram mais flexíveis, mais movimentadas, mencionam o uso das tecnologias, do

⁷ Todos os nomes citados em falas de participantes de pesquisa ao longo do texto são fictícios, escolhidos por eles/elas.

⁸ Todos os nomes citados em falas de participantes de pesquisa ao longo do texto são fictícios, escolhidos por eles/elas.

trabalho necessário com os gêneros textuais, a importância dos estudos de Letramentos, das muitas formas de linguagens usadas para alcançar os/as estudantes e proporcionar as aprendizagens.

O mundo mudou, a pandemia fez-nos também enquanto docentes, dar passos largos rumo ao novo na educação, às novas tecnologias, aos MultiLetramentos. Nestes últimos dois anos as mudanças nos textos mostraram-se cada vez mais gritantes, entretanto, isso não ocorreu somente agora.

Para Rojo e Moura (2019), a partir da década de 1990, tivemos grandes mudanças nos textos escritos e impressos em que estes textos se transformaram em digitais, em virtude das mudanças das mídias, o que permitiu a mistura de muitas linguagens como imagens estáticas e em movimentos, sons, músicas, vídeos, textos escritos e orais em um mesmo artefato, transformando-se no que chamamos, atualmente, de textos multissemióticos ou multimodais.

Para as autoras, “[...] esse conceito flexível, capaz de acompanhar tantas mudanças, é o conceito de letramentos”. Quanto aos textos mais recentes e suas modificações ao longo dos tempos, Rojo e Moura (2019) asseveram que “Todas as modalidades de linguagem ou semioses os invadem e com eles se mesclam sem a menor cerimônia”. E isso é propiciado pela mídia digital [...]”.

Com as mudanças recentes nos caminhos da Educação, no ensino/aprendizagem, em virtude da pandemia do Coronavírus, com a necessidade repentina do uso das novas tecnologias em, praticamente, todas as salas de aulas do país, os novos formatos de ensino necessitaram de uma busca maior pelo tema MultiLetramentos e pelo uso da Pedagogia dos Multiletramentos, tanto nas salas de aulas virtuais, como nas atividades desenvolvidas para o formato impresso.

Acerca dessas reflexões e com os aprendizados adquiridos ao longo dessa pesquisa, entendemos serem necessárias formações continuadas docentes que foquem e enfoquem nos MultiLetramentos, Letramentos Digitais, multimodalidade, e incentivem seu uso nas salas de aulas brasileiras. Acreditamos também que a cada política pública educacional criada é necessário, além de ouvir as vozes dos atores/atrizes sociais envolvidos no processo ensino/aprendizagem, proporcionar formações contínuas docentes em nível nacional e distrital de qualidade e que, realmente, fomentem educação para a emancipação.

2.7 LINHA DE CHEGADA: SEGUNDA PARADA

Figura 26 - Nuvem Capítulo 2



Fonte: Criação da autora

Este capítulo teve por objetivo contextualizar nossa pesquisa no tempo e espaço. Para além disso, intentamos contextualizar o momento de criação da Política Linguística e Educacional da BNCC, política pública curricular que trata também do ensino de línguas para, após, refletirmos acerca das implicações desse documento nacional normativo no trabalho docente, na dialética ensino/aprendizagem nas escolas.

Caminhamos também pelo currículo distrital reelaborado coletivamente, com base nas alterações de normatizações educacionais nacionais e da criação da BNCC para então, abordarmos a importância do Projeto Político Pedagógico das Instituições Educacionais, documento identitário que demonstra a autonomia das escolas.

Ao longo de nossa jornada pessoal e profissional, lecionamos com o currículo de escolas privadas e públicas do Distrito Federal e do Goiás. Por várias vezes pensamos nos distanciamentos entre esses currículos e as lacunas que eram e poderiam ser geradas na educação, na vida e no futuro dos/das estudantes, cidadãos do presente e do futuro.

Não compreendíamos como escolas de estados tão próximos, GO e DF, com a diferença de 4,3 quilômetros, aproximadamente 11 minutos, entre a última escola do Distrito Federal e a primeira escola do outro lado da divisa, já no estado de Goiás, ofertavam currículos tão diferentes em profundidade, em conteúdos/conceitos mínimos, em ampliação de conhecimentos para cidadãos/cidadãs que conviviam ou viriam a conviver, estudar ou trabalhar juntos/as. Era notório o alargamento e distanciamento social gerado, a partir das ofertas educacionais entre escolas vizinhas.

Inúmeras vezes, enquanto gestora escolar ou coordenadora pedagógica, recebemos estudantes de outros estados, próximos ou longínquos, e verificamos as grandes diferenças curriculares que lhes eram oferecidas. Diante disto, desejávamos um currículo mínimo único para que estes/estas tivessem o mínimo possível de distanciamentos escolares e de perdas de oportunidades sociais, pois nos incomodava e entristecia observar inúmeras questões vivenciadas pelos/as estudantes, pelo fato de virem de outras escolas, embora do mesmo país.

Entretanto, diante desta pesquisa nosso olhar foi sendo guiado para outros lugares mais profundos. Ao mergulharmos nesses contextos educacionais, políticos e sociais, compreendemos que a salvação da Educação Brasileira não seria apenas termos um currículo mínimo único. O documento único, antes almejado, e agora personificado, veio com uma carga social, contextual, de interesses políticos e empresariais cheio de entrelinhas e, talvez com intencionalidades veladas que precisam ser estudadas e compreendidas a fundo.

Observamos o currículo que deveria ser o mínimo, a BNCC, sendo vista como o currículo macro, vista por muitos/as brasileiros/as com o *status* de modelador educacional incontestável, o que nos faz ansiar por mais formações contínuas nacionais eficazes, reflexivas que deem subsídios teóricos, indiquem e fomentem mudanças praxiológicas.

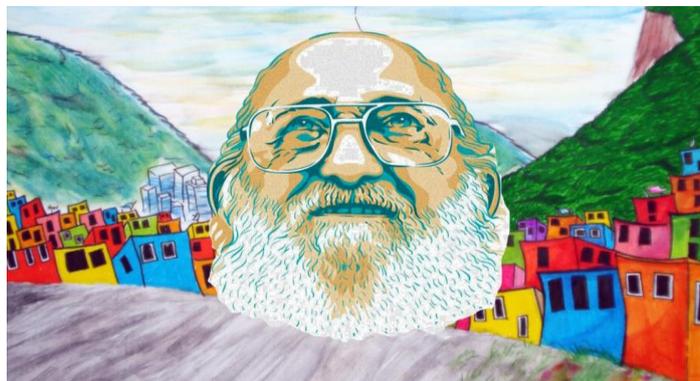
Para além de um currículo único, entendemos ser necessário um currículo vivo, em movimento, reforçado por subsídios governamentais, políticas públicas claras, éticas e sensatas, interessadas no avanço do país como um todo e não somente no desenvolvimento de classes sociais escolhidas a dedo ou na manutenção do *status quo*.

Nossa Educação carece de investimentos, nossos/as professores/as e alunos/as precisam ser valorizados, a escola pública tem que avançar, alcançar a sonhada qualidade para a emancipação e fomentar, de fato, mobilidade nas estruturas sociais.

Assim, na sequência, traremos o Capítulo 3, o teórico, para nos apoiarmos nas teorias necessárias para desvelar nossos olhares, movimentar e realocar nossas práticas pedagógicas, aguçar nossos sentidos, possibilitar espaços de fissuras e de alcance de novas práxis docentes.

3 TECELÕES DE CAMINHOS: APROFUNDANDO OS OLHARES PARA/NA PESQUISA

Figura 27 - Paulo Freire: o grandioso educador brasileiro



Fonte: Barbosa (2019)

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1997, p. 7).

Ensinar não se resume a um exercício de repetições, pois já superamos os tempos em que se entendia os/as alunos/as como folhas brancas ou tábuas rasas nos quais docentes cheios de sapiência depositavam seus saberes elencados como os mais importantes. De acordo com as reflexões de Freire (1997), este ato vai além de repassar conhecimentos ou só ensinar, são produções de saberes mútuos numa dialética de ensinar e aprender concomitantemente.

Atualmente, vivenciamos momentos imersos na globalização, somos afetados pela dinâmica acelerada dos tempos, o excesso de informações, desinformações e *fake news* constantemente disseminadas por meios de comunicação e redes sociais. Nossos/as estudantes estão inseridos/as nessas realidades, respiram essas (in)verdades, têm mundos inteiros na palma de suas mãos e a escola precisa se adequar, precisa dar passos mais largos rumo às novas tecnologias, aos distintos letramentos, aos MultiLetramentos.

Nos últimos tempos, o mundo passou por pandemia, guerras, descrença na ciência, lideranças políticas alienadas e alienantes, gigantescas lacunas sociais, milhões de óbitos e tudo isso nos trouxe a certeza de que, mais do que nunca, são necessárias interações, construções coletivas, empatia, resiliência, ideias e ações educacionais estruturadas na coletividade.

Estamos saindo de um longo, triste e inacreditável período pandêmico, em que cicatrizes profundas marcaram essa geração. O luto ainda se apresenta constantemente em nossas múltiplas realidades, embora em escala menor em virtude da Ciência, dos/das pesquisadores, dos saberes, das vontades de melhorar o mundo por meio dos conhecimentos. Acreditamos que nunca foi tão claro para nossas gerações, como nos últimos tempos vividos, o reconhecimento da importância da pesquisa, das teorias para a melhoria das práticas sociais, do conhecimento em prol do bem-estar da humanidade.

Até aqui, tentamos trazer à baila nossas (trans)formações de *éthos* enquanto estudante e docente, nossas histórias de vida interseccionadas com os textos teóricos. Neste capítulo, caminharemos por teorias a fim de fortalecer, melhorar e modificar nossas práticas pedagógicas, nosso fazer docente em prol da edificação de mundos melhores.

Almejamos teorizar ações humanas e vivenciar as práticas com intencionalidades, numa interação entre nossas epistemologias e nossas práticas para alcançar a tão almejada práxis. No livro *Praxiologias do Brasil Central - sobre educação linguística crítica*, organizado por Pessoa, Silva e Freitas (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16), os autores asseveram que o termo praxiologias

Substitui *teorias*, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Usar os dois termos é dicotimizá-los, isto é, reforçar um binarismo que, além de não explicar, hierarquiza conhecimentos em nossa área. (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

O termo *práxis* encontra-se, não por acaso, no título dessa pesquisa: **A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio): olhares nos MultiLetramentos e na práxis docente à luz da Educação Linguística Crítica**, e aliado a ele trouxemos a “Educação Linguística Crítica”, pois cremos no não

binarismo, na criticidade no/do fazer docente, na dialogicidade dos conhecimentos. Acerca desse construto, os autores afirmam que

Usamos a *Educação Linguística* como uma expressão ampla, que engloba a formação crítica docente e evita outra dicotomia: ensino e aprendizagem, já que, como também afirma Freire, não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 2001). Ao nosso ver, a educação acontece na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Já o termo crítica envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos (PENNYCOOK, 2001). (PESSOA; SILVA; FREITAS, 2021, p. 16).

Diante dessas reflexões, apresentamos o capítulo teórico em que nos compreendemos como tecelões não só de caminhos, mas de nossos mundos com a certeza de que nossa práxis pedagógica pode auxiliar na melhoria de tantos outros mundos.

Seguimos teorizando o fazer docente e expomos a jornada teórica escolhida, conforme já mencionado no resumo desta pesquisa. Neste capítulo, também nos atrevemos a trazer as vozes dos/das participantes da pesquisa acerca de algumas das temáticas que os envolvem cotidianamente. Por fim, chegamos em nossa “Terceira parada” dessa escrita, momento em que apresentamos a nuvem de palavras gerada através deste capítulo.

3.1 O FAZER DOCENTE: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA JORNADA ESCOLHIDA

Para este percurso investigativo, além da pesquisa documental, tentamos realizar também a pesquisa-ação com foco na investigação da práxis pedagógica com o intuito de vivenciá-la e evidenciá-la. Porém, fomos todos/as surpreendidos/as pela pandemia da Covid-9, nosso algoz por alguns anos, e foi preciso realinhar as rotas em meio ao caos mundial instaurado realizando, portanto, um estudo de caso. Um turbilhão social e educacional nos atingiu e fomos “obrigados/as” a nos adequar a novas e pulsantes realidades em tempo recorde.

A idealizada pesquisa presencial com grupos focais e possíveis formações contínuas docentes, deu lugar às entrevistas e à participação em reuniões pelo Google Meet, formulários respondidos no Google Forms, videochamadas pelo

WhatsApp e, ao final do processo de pesquisa, dois sonhados encontros presenciais com os/as participantes no lócus pesquisado, momento em que oito de nós tivemos nossos corpos atravessados pelo Sarscov2.

Acerca disso, Pinheiro *et al.* (2021, p. 331) mencionam que

O uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação, que já vinham tendo um impacto crescente na educação, alcançou, em nível mundial, proporções inimagináveis desde o início da pandemia de COVID-19. Isso porque, devido ao distanciamento social e ao confinamento das pessoas em suas próprias casas, instituições de ensino, para evitar “aglomerações”, foram os primeiros estabelecimentos a serem fechados, paralisando, com isso, suas atividades presenciais de ensino logo no início da pandemia. Toda essa situação extraordinariamente adversa da pandemia que, desde março de 2020, tem levado milhões de professores e alunos a migrarem em massa para o ensino remoto, vem, entre outras coisas, forçando-nos cada vez mais a repensar a produção de sentidos multimodais.

Para David Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional é “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. Essa é a nossa intenção ao propor e caminhar por essa pesquisa, desenvolver-nos enquanto docente e pesquisadora para aperfeiçoar as aprendizagens estudantis.

Ao trabalharmos com a Pedagogia dos MultiLetramentos como teoria em que a práxis da sala de aula é evidenciada, abordamos os sentidos dos textos multimodais e semióticos de nossa contemporaneidade e intentamos trazer a relevo novas formas de contatos com ensinamentos/aprendizagens diversos.

Sabemos que a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade e no mundo em que estão inseridos perpassa o currículo escolar e surge como um dos grandes desafios para a escola contemporânea. Ao mesmo tempo em que é necessário trabalhar diversos conteúdos elencados nos documentos norteadores da prática pedagógica, é fundamental que os/as estudantes e os/as docentes percebam as várias práticas multiletradas vivenciadas cotidianamente dentro e fora do ambiente escolar.

Acerca das atuais formas de ensino/aprendizagem, nas quais estamos imersos, Cobucci (2022) assevera que

O ato de ensinar é menos expositivo e os ambientes de aprendizagem multifacetados; os alunos assumem responsabilidade pela sua aprendizagem e o professor lhes dá mais autonomia; os estudantes trabalham de perto com outros colegas em ambientes virtuais que fomentam a aprendizagem coletiva, reutilizando e adaptando as boas ideias e práticas; o professor não avalia por meio de um teste único, padronizado para toda a turma, mas de forma contínua, acompanhando o progresso de cada estudante e adequando o seu planejamento às necessidades de cada indivíduo. (COBUCCI, 2022, p. 18)

A necessidade do comprometimento com a formação discente não excluindo o contexto social e não negligenciando as várias possibilidades de aprendizagens que surgem a todo momento, evoca às escolas os estudos acerca dos letramentos críticos já trabalhados por Freire (1978/1987, 1989, 1992, 1997) na década de 70, porém sem utilizar-se dessa nomenclatura.

Acreditamos ser importante pontuar o porquê colocamos em destaque o patrono de nossa educação quando falamos em MultiLetramentos, análises da BNCC e práticas docentes em salas de aulas. Isso ocorre em virtude de Freire (1978/1987, 1989), em seu método de ensino, já mostrar o que os estudos hoje tratam como Letramentos Críticos. Entendemos que os estudos de Freire (1978/87, 1989) remetem a esse construto por serem geradas reflexões para além da afirmação “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

As obras desse autor levam ao encontro de várias ações que se compreendem, hoje, como constituintes do termo Letramentos Críticos, quais sejam: ênfase na formação e na consciência crítica, práticas investigativas, inclusão, capacidade de leitura para a cidadania, fundamentação humanista, capacidade de decisão, dialogicidade como fio condutor no processo de ensino/aprendizagem, conquista da autonomia e, conseqüentemente, maior perspectiva de participação ativa na sociedade, aspectos da realidade concreta, valorização da cultura e da oralidade discente, ponto este que destina ao fato de antes de se tornar alfabetizada a pessoa já ser letrada; ser sujeito das próprias aprendizagens, chegar à escola com conhecimentos de sua língua e de sua cultura, ampliar a visão de mundo e a participação ativa em todas as esferas da vida em sociedade.

Ao refletirmos sobre Letramentos, observamos que esses são definidos como práticas sociais em que a escrita está inserida, ou seja, essas práticas são o que a pessoa faz por meio da leitura e da escrita, sua dimensão individual, como as utilizam,

e qual a resposta quanto à interferência daquelas às demandas sociais, sua dimensão social, entendida como fenômeno cultural.

Ao focalizarmos os MultiLetramentos presentes em nossa sociedade, surgem reflexões a respeito de como a leitura e a escrita são contempladas a partir deste constructo pelos/as docentes em sala de aula. Diante deste mundo globalizado com diferentes formas e meios de comunicação, com informações se propagando na velocidade da luz, com linguagens líquidas, com conhecimentos sendo compartilhados a cada instante, uma pergunta reverbera: Há lugar para os eventos de MultiLetramentos em nossas unidades educacionais?

Acerca disso, Moita-Lopes e Rojo (2004 *apud* ROJO, 2009) pontuam que

[..] os letramentos multissemióticos [são] exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses, que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários à linguagem, tendo em vista, os avanços tecnológicos, as cores, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador, em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES; ROJO, 2004 *apud* ROJO, 2009, p. 107).

Enfatizamos a multiculturalidade presente em nossa sociedade com suas múltiplas formas de linguagem, bem como a multiplicidade semiótica constituída pelos textos em contato diariamente com os estudantes, com os quais eles se informam, formam-se e transformam-se. Como as práticas de linguagem pressupõem comunicações específicas em todo e qualquer contexto, é necessário que a escola e docentes compreendam e trabalhem com a multimodalidade. Para Jewitt (2008, p. 246), as atividades multimodais podem ser conceituadas da seguinte maneira:

A multimodalidade como os multiletramentos têm surgido em resposta à mudança na paisagem social e semiótica. Chave para as perspectivas multimodais sobre o letramento é a suposição básica que os significados são produzidos (bem como distribuídos, interpretados, e refeitos) através de muitos recursos representacionais e comunicacionais, do qual a língua é apenas uma. [...] A multimodalidade atende ao significado como é feito através das configurações situadas através da imagem, gestos, olhar, postura corporal, som, escrita, música, fala e assim por diante. (JEWITT, 2008, p. 246).

Pensando na multiculturalidade, no fato das culturas atravessarem as salas de aula nos vários contextos educacionais e focalizando a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, vemos que este documento foi gerado em um determinado contexto político e educacional turbulento, especificamente em 2017, chegando às escolas brasileiras para ser implementado em um curto período de tempo estipulado pelo Ministério da Educação e sem os subsídios necessários para tal ação. Entendemos que essa implementação deve considerar as atuais necessidades, interesses e pluralidade da educação brasileira sem se esquivar das marcas trazidas pelo contexto político, social e educacional da/na criação do documento nacional.

O contexto das salas de aula está imbuído de marcas dos conhecimentos, das crenças, das experiências, das formações inicial e contínua dos/das professores, e esses influenciam a maneira como os/as docentes realizam e compreendem seu trabalho, bem como os efeitos gerados para o ensino/aprendizagens, sendo necessárias reflexões críticas acerca disso tudo.

Compreendemos que os contextos sociais contemporâneos e os discursos inseridos nas instituições educacionais de Ensino Médio, aliados às escolhas estilísticas intencionais dos/das docentes interferem diretamente nos mundos dos/das estudantes, fomentando mudanças nas práticas sociais.

Os distintos contextos que envolvem os cotidianos escolares cheios de escolhas intencionais de alunos/as e docentes; os discursos, as intertextualidades e as interdiscursividades que atravessam os textos; as várias vozes que ecoam na sociedade e nas salas de aula, o multiculturalismo e as práticas sociais que se apresentam diariamente nas instituições educacionais estão diretamente associados às formas de personificação dos documentos normativos que chegam às escolas objetivando indicar um caminho para uma educação nacional.

Diante disso, é necessário que compreendamos e estudemos os documentos norteadores da educação brasileira, como se dá a sua constituição, como eles são recebidos pelos/as docentes e, o mais importante, como são inseridos nas salas de aulas modificando o cotidiano escolar dos/das discentes e, conseqüentemente, as realidades sociais.

Assim, com o propósito de colocarmos em evidência a Linguística Aplicada Crítica, a Política Linguística, a Pedagogia dos MultiLetramentos e os Letramentos

Críticos, aprofundaremos os estudos e registros na trajetória desses construtos a partir de alguns de nossos muitos autores consagrados, quais sejam:

Quadro 6 - Pressupostos teóricos

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	AUTORES
Linguística Aplicada Crítica	Moita Lopes (1994, 2006, 2011) Pennycook (1990, 1998, 1999, 2001, 2006) Pennycook; Makoni (2020) Rajagopalan (2003) SILVA (2013, 2020)
Políticas Linguísticas	Canagarajah (2002, 2005, 2013) Calvet (2007) Lagares (2018) Leffa (2013) Nicolaidis <i>et al.</i> (2013) Rajagopalan (2003, 2013a; 2013b) Shohamy (2006)
Pedagogia dos MultiLetramentos	Cope e Kalantzis (2000, 2006) Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) Rojo e Moura (2012)
Letramentos	Street (1984, 2005, 2014) Soares (1998, 2003, 2004, 2009, 2011, 2020) Kleiman (1995, 2003, 2008, 2016) Rojo (2004, 2005, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019) Silva e Araújo (2015)
Educação Crítica e Letramentos Críticos	Freire (1987, 1989, 1992, 1997) Rocha (2012, 2020)

Fonte: elaborado pela autora

Como citado anteriormente, a Pedagogia dos MultiLetramentos é a teoria aqui utilizada em colaboração com metodologia da ADC acrescida do interpretativismo por nós utilizado e dos quais falaremos no Capítulo 5. Seguiremos discorrendo, neste

capítulo, a respeito de Letramentos e MultiLetramentos a partir de uma visão contextual diacrônica.

A próxima seção apresentada teve alguns de seus trechos ampliados, aprofundados e publicados, como artigo cujo título é “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a Críticidade na *Práxis* Pedagógica: do(s) Letramentos Críticos aos Multiletramentos”, na Revista Caletrosκόpio COSTA; ROQUE-FARIA; NUNES, 2021), no Dossiê temático: *A (trans)formação de educadores de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: experiências vivenciadas, práticas (des)construídas e saberes (re)feitos*, criado pelos/as professores/as Cátia Regina Braga Martins (University York/Canadá), Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Universidade de Brasília/Brasil), Kleber Aparecido Silva (Universidade de Brasília/ Brasil) e Joaquim Dolz (Universidade de Genebra/(Suíça).

O citado artigo pode ser lido no *QRcode* abaixo:

Figura 28 - Artigo publicado na revista Caletrosκόpio/2021



Fonte: Imagem/link criado pela autora

3.2 OS MULTILETRAMENTO(S): O CONSTRUTO NUM MOVIMENTO HISTÓRICO E CONTEXTUAL

Sabemos que não existe um processo educacional neutro, pois ou ele nos move em cento e oitenta graus, transforma-nos de forma profunda e faz caminhar para práticas de liberdade, ou contribui para a manutenção e reprodução de nossas atitudes, crenças, valores para as próximas gerações. Pensando nos movimentos que modificam e colaboram para crescimentos, mudanças de atitudes e de construtos, trazemos algumas transformações sofridas no construto Letramento(s) até chegarmos ao século XXI, ano 2022.

Ao longo de quase meio século, o constructo Letramento(s) sofreu mudanças basilares em sua conceituação. Com o intuito de trazer a relevo como vem se

estruturando a compreensão a respeito do que seja Letramento(s), tentamos aqui aprofundar essa temática e identificar suas mudanças terminológicas. Para tanto, a partir dos estudos acerca dos conceitos e entendimentos sociais dos Letramentos, apresentamos uma retomada de aportes teóricos realizados por Buzato (2008), Cope e Kalantzis (1994 e 2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kleiman (1995, 2003, 2008, 2016), Mortatti (2004), Rocha (2012, 2020), Rojo (2004, 2005, 2009, 2012, 2013, 2015, 2019), Soares (1995, 1998, 2003, 2004, 2009, 2011, 2020), Street (1984, 2005, 2014) e Rezende (2016), com ênfase nos estudos críticos da linguagem, em um entrelaçamento com as obras de Freire (1978/1989, 1992, 1996 e 1997), pois, compreendemos que esse constructo ocorre de forma implícita em suas obras e que estes já são anunciados no método de ensino desse educador universal.

Diante disso, propomos identificar de que maneira o(s) Letramento(s) passam a ser abordados nas práticas de ensino desde a década de seu surgimento até a atualidade no Brasil.

O constructo Letramento(s) surgiu a partir do momento em que se viu a necessidade de desassociar o ato de alfabetizar (como reconhecimento ou domínio de leitura e escrita) em relação ao que surgia como nova forma de perceber fatos, vinculados à compreensão da leitura e da escrita em meio social, nos diversos contextos inseridos (SOARES, 2009). Assim, etimologicamente, conforme Soares, (2009, p. 18) destaca, sabemos que: “[...] o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo ao “pé da letra” o Inglês literacy: letra-, do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir)”. Ou seja, nesse contexto, esse termo vincula-se ao resultado produzido por meio do ato de ensinar.

É importante perceber que antes desse constructo ser utilizado e debatido, inicialmente, sobre a condição de ser letrado, ou seja, às práticas relacionadas à capacidade de ler e de escrever, e ao longo dos anos ter sofrido ressignificações em virtude das mudanças sociais e do impacto da escrita nas sociedades, Freire (1989) já o tratava, não diretamente, pois não utilizou essa nomenclatura, porém de forma “implícita”. Ele trouxe a relevo o que via sobre o que os estudos hoje tratam como Letramento(s).

Paulo Freire, tanto na obra *A pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1978) quanto na obra *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989), destaca sobre a compreensão de ver o aprendiz não como algo vazio, destituído de qualquer saber, e o professor

depositário de informação naquele. Ele traz a expressão “palavramundo”, como “a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia” (FREIRE, 1978, p. 9). Nisso, tudo o que faz parte do contexto situacional e social terá influência naquilo que interferirá na leitura de mundo: da leitura de mundo a palavra e da palavra ao mundo. Nesse pensamento, Freire (1978) reflete que, antes da apreensão da leitura e da escrita, o movimento da “palavra” em relação ao “mundo”, ou vice-versa, está além do ato de decodificar o sistema alfabético, está no sujeito, naquilo que é significativo na sua leitura de mundo, naquilo que experiencia.

Em consonância à percepção deste educador, vê-se que, ao se tratar de letramentos, os teóricos permitiram fazer deslocamentos a partir do que é posto, a repensar a educação (FERRAZ, 2017) (por exemplo, um modo de pensar certo) e, ao mesmo tempo, desconstruir e reconstruir (este certo) de forma a dar novas significações e tornar evidente novas práticas de linguagens. Assim outras destas são criadas, elaboram-se novas formas de ensinar, há o repensar da prática diária e a construção de um debate no qual se possibilita a interação entre educador e educando. Nesse sentido, o entendimento sobre letramentos amplia-se.

Os primeiros estudos sobre Letramento(s) surgiram com Brian Street, ao notar que os interesses voltados à escrita ainda se relacionavam às questões com atenção a letrados ou iletrados. Todavia, em uma perspectiva evolucionista, deu-se início ao entendimento de letramento como uma abordagem sociocultural, na qual as práticas sociais em que a escrita estivesse inserida seriam consideradas como eventos de letramento (KLEIMAN, 2016).

Conseqüentemente, os estudos de Letramento(s) surgiram no Brasil, na década de 90, por meio da abordagem denominada Estudos de Letramento. Conforme Kleiman (2016, p. 23), essa área “defende uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita”. Esse entendimento entrelaça ao que Freire (1996, p. 13) postula no sentido de que “ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo [...], mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Em Soares (2000, p. 47), o termo Letramento está definido como “o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Essas práticas são o que a pessoa faz por meio da leitura e da escrita, a sua dimensão individual, como as utilizam, e qual a resposta dela quanto à

interferência daquelas às demandas sociais, à sua dimensão social, entendida como fenômeno cultural.

Para Mortatti (2004, p. 98), Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que aquela, sobretudo, por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Segundo Kleiman (2008, p. 18), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Essa visão está relacionada ao ponto de vista do modelo ideológico de letramento, cunhado por Street (1984 *apud* KLEIMAN, 2003, p. 38), em que as práticas de letramento mudam conforme o contexto.

A autora aborda que os letramentos ultrapassam os muros da escola, por serem eventos mais amplos e estarem presentes em outras práticas e vivências ligadas ao uso da escrita.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática — de fato, dominante — que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Por isso a correlação com Freire (1996, p. 12). ao tornar o aprendiz sujeito crítico e culturalmente do saber, pois, além de ser objeto do direcionamento do saber, ele é produtor e construtor, ou seja, “forma e re-forma ao se formar”.

Ao se falar, portanto, na condição *sine qua non* para Letramento(s), ou seja, extrapolar o entendimento do texto por si só para proporcionar uma compreensão do sujeito inserido no contexto social ao qual ele pertence, não se poderia deixar de abordar o(s) letramento(s) digital/digitais ou, em suma, aquele que se refere às práticas de letramento(s) imersas na Cibercultura — termo cunhado por Lévy (1999). Essa denominação corresponde a uma sociedade intercomunicada em uma espécie de “comunicação universal”, a qual aponta para uma telepresença generalizada (LÉVY, 1999, p. 27) que, segundo Castells (2005, p. 69), exige dos sujeitos uma

aplicação dos conhecimentos e da informação para a “geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação em um ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e seu uso”, o que provoca transformações sociais que exigem novas abordagens, especialmente no que tange à educação.

O próprio Lévy (1999, p. 157) disserta sobre o tema e destaca o que a *cibercultura* pode favorecer ao se tratar do tema educação: a) novas formas de acesso à informação, novos estilos de raciocínio e conhecimento; e, sobretudo, b) novas dinâmicas de compartilhamento de conhecimento e informação entre numerosos indivíduos, o que aumenta o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos. Assim, emerge um “novo *ethos*” que deve compreender que as novas práticas letradas demandam um discurso participativo, colaborativo e distribuído, cita Lankshear e Knobel (2007, 2011 *apud* REZENDE, 2016).

Conceitos e debates levam ao construto Letramentos Digitais, como esclarece Buzato (2008):

Letramentos digitais, contudo, não são simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação (assim como um *website* não é simplesmente uma página de livro transposta para a tela, tampouco a “sociedade em rede” é a sociedade industrial da era moderna simplesmente transposta para uma nova infraestrutura técnico-econômica). Letramentos digitais são redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio, virtude ou influência das TIC (BUZATO, 2007), e que o fazem diferentemente em contextos culturais e situacionais diferentes. (BUZATO, 2008, p. 328).

Práticas essas que, pertencentes a essa nova forma com a qual os membros organizam, processam e armazenam suas informações, exigem a “aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, conforme as modalidades e semioses utilizadas, ampliando a noção de letramentos para letramentos digitais”. (REZENDE, 2016, p. 102).

Cope e Kalantzis (2000) apresentam, no cenário de processo de ensino e aprendizagem, estudos de Letramento que emergem para uma “Pedagogia de Multiletramentos”. Essa contribuição é direcionada às práticas docentes e foi construída no desenvolvimento de estudos no cerne da *New London Group* (NLG), em 1996. Os autores contextualizam que o cenário de mudanças sociais e

tecnológicas infere em processos de comunicação e, portanto, implicam em novas formas e possibilidades de aprendizagem.

Ressalta-se que o termo “MultiLetramentos” foi desenvolvido pelo grupo NLG à evidência de relacionar as novas tecnologias que passaram a emergir nos processos de comunicação em um mundo pautado pela globalização, o qual passou a influenciar no cenário de práticas docentes em processos de alfabetização.

Nesse sentido, os autores põem em relevo trabalhos recentes no campo e elencam exemplos das práticas educativas com os ‘MultiLetramentos’ ao tempo atual. A preocupação busca por respostas para “o porquê”, “o quê” e “o como” se dá a prática social educativa para o futuro-presente da pedagogia da alfabetização. Advogam que a pedagogia não deve ignorar as variações e o cenário de mudanças.

Assim, para essa Pedagogia de Multiletramentos, os pesquisadores consideram que

[...] todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser considerados processos dinâmicos de transformação, em vez de processos de reprodução. [...] Seus recursos de criação de significado podem ser encontrados em objetos, padronizados de maneiras conhecidas e reconhecíveis. No entanto, eles retrabalham esses objetos. Os criadores de significado não usam simplesmente o que receberam; eles são totalmente criadores e remadores de sinais e transformadores de significado" (COPE; KALANTZIS, 2009, tradução nossa).⁹

Ao se ampliar a elucidação acerca do construto aqui abordado, são apresentadas por Rojo (2012, 2009) outras três definições de Letramentos: (a) Letramentos Múltiplos; (b) Multiletramentos; e (c) Letramentos Críticos. O primeiro (a) diz respeito à “multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, ao fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 109); além disso, aponta para a “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

O segundo (b) ressalta que não deve haver “confusão entre os termos Letramentos Múltiplos e MultiLetramentos” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13) em que (b) corresponde a uma abordagem dos produtos culturais letrados tanto da cultura escolar

⁹ COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. ‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning. *Works & Days* — Kalantzi & Cope. [Illinois]: Mary Kalantzis and Bill Cope’s website, @2022. Disponível em: <http://newlearningonline.com/files/2009/03/m-litspaper13apr08.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2022.

como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como se aborda, de forma crítica, os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009, p. 120).

O trabalho com os MultiLetramentos pode ou não envolver o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (TICs). A multimodalidade ou a multisssemiose dos textos contemporâneos exigem a existência dos MultiLetramentos. Dessa forma, Rojo (2012, p. 23) explica os MultiLetramentos como:

[...] eles são interativos; mais que isso colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) - além disso, reconhecem a relevância de formar um aluno ético, crítico e isento de preconceitos ao se tratar da multiculturalidade para que ele aprenda a lidar, inclusive, com as diferenças socioculturais - especialmente em um país pluricultural como o Brasil.

Finalmente, para o terceiro (c), Rojo (2009, p. 120) estabelece que o termo Letramentos Críticos concerne à abordagem “de textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades intenções e ideologias”. Ainda ressalta:

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).

O termo Letramentos Críticos, trazido por Rojo (2009), dialoga com Paulo Freire, que, contrário à educação bancária (FREIRE, 2014, p. 81), ou seja, àquela que considera o aluno como “vazio” e que precisa ser preenchido de conteúdos por alguém que, de forma simplista, “sabe mais que ele”, não satisfaz a condição de uma educação verdadeiramente transformadora e libertadora. A saber:

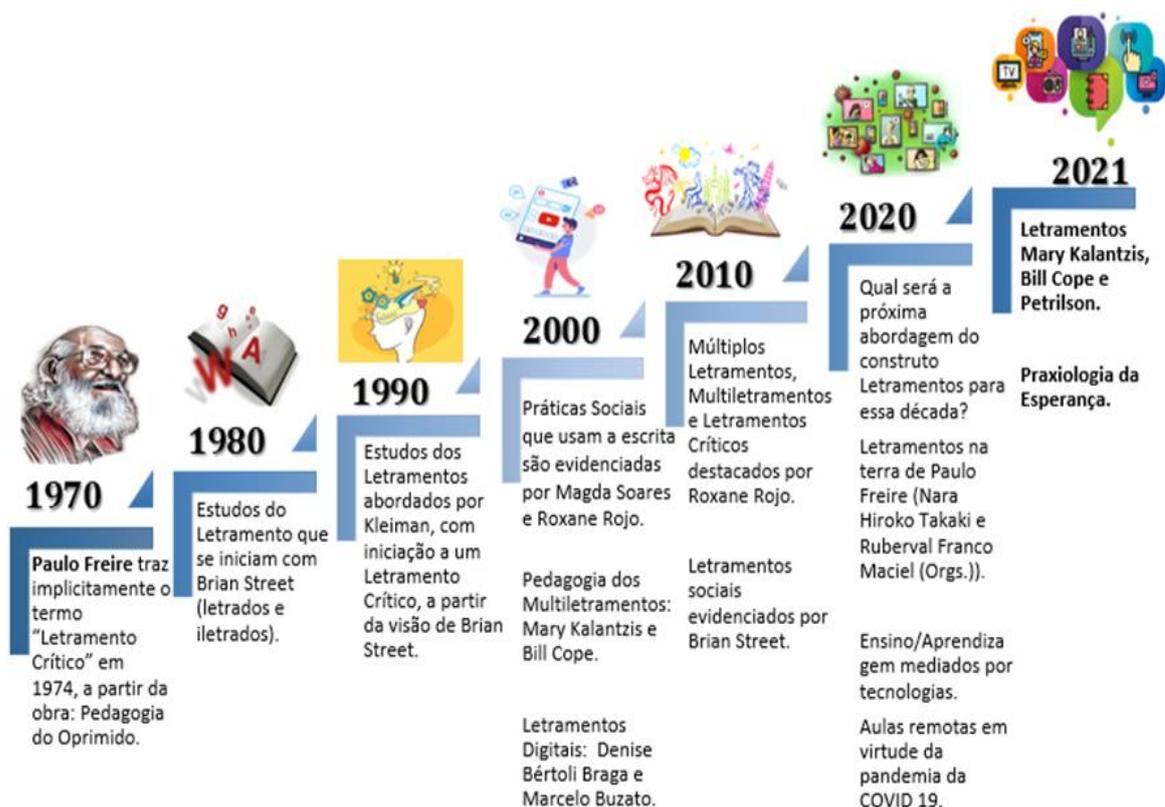
A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2014, p. 94).

A ampliação dos Letramento(s) e da capacidade de leitura e de escrita nos diversos contextos culturais e sociais em que os indivíduos estão inseridos dá ênfase ao surgimento de participantes ativos da sociedade onde se (trans)formam, em um movimento de formar-se e transformar-se. Street (2014), ao falar dos Letramentos Sociais, discorre acerca da importância da reflexão dos letramentos como práticas sociais, ressalta a natureza cultural e social da leitura e da escrita, em que as práticas letradas são produtos da cultura, da história e do discurso.

Nesse percurso epistemológico, compreendem-se interfaces entre as ideias e o método de ensino de Paulo Freire e os conceitos de Letramentos. Pode-se evidenciar, mais especificamente, os Letramentos Críticos num processo de respeito à multiculturalidade, à multimodalidade e à multissemiótica, de engajamento crítico por meio da linguagem, num entrelaçamento com os estudos de Paulo Freire, nos quais são evidenciados: o aprender criticamente, a formação e a consciência crítica numa forma de ver a realidade em que se está inserido para além da hegemonia, com posturas desafiadoras e ativas em relação às práticas sociais e à leitura.

Na tentativa de demonstrar os estudos de Letramentos e MultiLetramentos no Brasil, da década de 70 até os dias atuais, apresentamos, resumidamente, a figura abaixo.

Figura 29 - Evolução diacrônica do construto MultiLetramentos



Fonte: Imagem elaborada por Daniele, Michelle, Renata e Kadidja (2019)
Atualização realizada por Michelle Campêlo (2021)

Ao longo desta pesquisa, evidenciamos que a BNCC traz em suas linhas indicação para o trabalho docente a partir de Letramentos Digitais, Letramentos Críticos e MultiLetramentos. O documento é um texto atualizado teoricamente com escritas que remetem à Pedagogia dos MultiLetramentos, aos estudos com Gêneros Textuais e Discursivos, à Pedagogia do Aprender a Aprender, dentre outros construtos, porém sem citar os nomes das teorias ou autorias, já que se trata de um gênero institucional e normativo.

Entretanto, ao recordar fatos ocorridos nas escolas e com docentes participantes da pesquisa, bem como com amigos/as, colegas e parentes professores/as lecionando em suas residências, sendo estes/estas os/as provedores da internet utilizada para as aulas, da energia elétrica, dos equipamentos pessoais, como computadores, *smartphones*, tripés, filmadoras, além de serem os/as criadores de miniestúdios improvisados em suas salas de estar ou nos quartos, dentre outros materiais necessários para que as aulas ocorressem durante a pandemia da Covid19,

questionamos: “De que forma o que a BNCC traz em suas linhas poderia, de fato, se tornar exequível em todo território nacional?” e “Sem o apoio de políticas públicas eficazes e para todos/as, sem distinção de classe social, os/as professores/as deverão seguir sozinhos/as realizando a Educação deste país?”.

Acerca de muitas dessas reflexões, Campêlo Costa, Roque-Faria e Nunes (2021) asseveram que:

Sem dúvida, as práticas contemporâneas de língua(gem) são mediadas pela cultura digital, isso, se nos referirmos ao contexto macro educacional. Mas, seria possível aplicar a assertiva aos locais periféricos, onde alunas e alunos e professoras e professores não têm acesso às tecnologias digitais? Para além desses aspectos restritivos, qual(s) processo(s) colaborativo(s) é/são desenvolvido(s), que interações e atividades têm primazia nessas comunidades em que sequer usufruem da cultura do impresso e como circulam as informações em um lugar onde o leitor/autor e produtor/consumidor não têm acesso às mídias digitais desde o Ensino Médio? Com o acirramento da pandemia COVID-19, até que ponto a BNCC contempla a diversidade linguística, o multilinguismo, ou seja, as diferenças existentes nos estados brasileiros? Será que o documento em questão tem sido problematizado em relação à adequação do currículo e valoriza as condições diversas? Quais são as implicações e os desafios do ensino unificado num país diversificado? Os currículos brasileiros organizam as experiências de vida dos estudantes, a partir das múltiplas realidades para o Brasil?

Para trabalhar com os Letramentos Críticos e os MultiLetramentos em salas de aulas brasileiras, somos convocados, enquanto docentes, a ter posicionamentos cada vez mais críticos e éticos. São requeridas atitudes coletivas e reflexivas de nós; posturas que nos levem a fomentar nos/nas estudantes ações de protagonismo social; a compreensão de que é por meio da Educação que mobilidades nas estruturas sociais podem ocorrer; e o conhecimento da necessidade da criação de fissuras na ordem hegemônica constituída há séculos em nosso país.

3.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS COMO TEORIA

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu em 1996, a partir da reunião do New London Group, grupo de pesquisadores de Letramentos de Nova Londres (Estados Unidos da América), para discussões e teorizações a respeito da Pedagogia dos Letramentos em relação ao ensino, às diversidades culturais, linguísticas, às TICs e às modificações quanto às formas de utilização dos textos na contemporaneidade. A partir dos estudos e das conjecturas desses estudiosos, foi lançado o manifesto “A

Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Future” que traduzido significa “Uma Pedagogia dos Multiletramentos — Desenhando Futuros Sociais”.

Estes pesquisadores, dentre suas inquietações, traziam o seguinte questionamento:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? Enquanto os educadores tentam abordar o contexto da diversidade cultural e linguística por meio da pedagogia do letramento, ouvimos afirmações estridentes e contra-afirmações sobre o politicamente correto, o cânone literário, a gramática e o retorno a fundamentos básicos de alfabetização (back-to-basics). (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Diante das inquietações desse grupo quanto à necessidade de se falar sobre esses assuntos no ambiente escolar, de permitir que a realidade contemporânea fosse considerada em suas especificidades a partir de uma perspectiva de análise crítica, reflexiva, questionadora, de resistência às relações de poder que afetassem a dignidade humana e o fato de o acesso a informações e comunicações ter passado a ocorrer a partir de novas ferramentas de forma multimodal e multissemiótica, ocorreu a construção de uma pedagogia a ser aplicada, experimentada e validada em salas de aulas, como um recurso didático empregado pelos docentes a fim de complementar as práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, refletimos se essa pedagogia se encontra na BNCC de Linguagens, Língua Portuguesa, etapa Ensino Médio e, para além disso, se é conhecida pelos/as docentes do Brasil, especificamente, no Distrito Federal, nosso lócus de pesquisa. Por isso, dentre os questionamentos realizados, perguntamos aos/às participantes de pesquisa o que eles compreendem a respeito dos MultiLetramentos, se esses são trabalhados em suas salas de aulas e de que forma, para, então, percebermos se a Pedagogia dos Multiletramentos surgiria em algumas das falas dos 10 entrevistados. Aprofundamos essas reflexões no último capítulo desta jornada, o analítico.

Para os/as autores/as dessa pedagogia, estamos inseridos em contextos de “multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua” (GRUPO NOVA

LONDRES, 2021. p. 101). Quanto aos MultiLetramentos, os/as autores/as asseveram que

Superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. [...] O uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores. (GRUPO NOVA LONDRES. 2021. p. 101).

Nossa sociedade é plural, dinâmica, interligada, conectada, multicultural, linguisticamente diversa, com muitos textos circulando aliados ou não às tecnologias, inúmeras redes sociais fazem parte do nosso cotidiano, a globalização personifica-se na palma de nossas mãos com a rápida disseminação de formas distintas de comunicação e de mídias que tendem a ampliar nossas diversidades culturais. O reconhecimento da existência e da importância dos MultiLetramentos em nosso mundo contemporâneo é urgente, e estes contextos não podem e não devem estar dissociados do chão das escolas e do fazer docente.

O New London Group (GNL) criou, portanto, a Pedagogia dos MultiLetramentos com uma nova metalinguagem que é o: “**O QUÊ**” dessa pedagogia. Essa traz consigo o conceito de *design* como uma linha de pensamento em que os conteúdos são vistos como práticas sociais multiletradas. Os elementos de *design* são seis, e as práticas multiletradas e multissemióticas devem ser analisadas dando ênfase a eles, quais sejam:

Figura 30 - O QUÊ na Pedagogia dos Multiletramentos: designs no processo de produção de significado



Fonte: Imagem criada pela autora

A Pedagogia dos MultiLetramentos trouxe também alguns princípios: “**O COMO**” realizar essa pedagogia em sala de aula. O ambiente escolar precisa estar com foco nos/as estudantes, transformando-se em criadores de sentidos, tornando-se analistas críticos. Com base na teoria dos MultiLetramentos, Rojo (2012, p. 30) esclarece-nos os movimentos pedagógicos criados pelo GNL (1996) de como a proposta pedagógica pode ser apresentada em sala de aula por meio de: **prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada**.

[...] a **prática situada** tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros de *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma **instrução aberta**, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designers* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. (ROJO, 2012, p. 30, grifo nosso).

Rojo (2012, p. 30) segue nos explicando a respeito dos dois últimos movimentos pedagógicos, que fazem parte da Pedagogia dos MultiLetramentos, pontuando que, após a instrução aberta, ocorre o momento em que:

[...] se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma metalinguagem e dos conceitos requeridos[...]. Tudo

isso se dá a partir de um **enquadramento crítico dos letramentos críticos** que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma **prática transformada**, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*). (ROJO, 2012, p. 30, grifo nosso).

Acerca da epistemologia existente na Pedagogia dos MultiLetramentos, Cope e Kalantziz (2001) afirmam que,

nos mundos da vida pública, trabalho e aprendizagem formal, **o conhecimento é construído através da imersão na experiência prática (Prática situada); unida com conceitos explícitos e teorias** as quais explicam processos subjacentes (**Instrução Explícita**), através da **localização do conhecimento em seu contexto de relevância e reflexão** sobre os seus propósitos (**Enquadramento Crítico**); e através da **transferência de conhecimento ganho em um contexto para outro**, o qual será inevitavelmente similar e diferente em certos aspectos (**Prática Transformada**). (COPE; KALANTZIZ, 2001, p. 240, grifo nosso).

Dessa forma, temos os passos da Pedagogia dos Multiletramentos cunhados, estudados e desenvolvidos pelo New London Group e que podem ser utilizados, atualmente, nas salas de aula brasileiras, principalmente, após as mudanças fulcrais ocorridas nas formas de lecionar/aprender advindas da globalização, da chegada das novas tecnologias nos espaços educacionais, da hipermodernidade na qual estamos inseridos/as e, após as mudanças comportamentais, sociais e educacionais advindas do período pandêmico.

Figura 31 - O COMO da Pedagogia dos MultiLetramentos: movimentos nas aprendizagens



Fonte: Imagem criada pela autora

Nesses movimentos de ir e vir, a Pedagogia dos Multiletramentos defende os/as estudantes como o centro da dialética ensino/aprendizagem, e os passos para a concretização dessa pedagogia partem da prática situada, que é atravessada por outros momentos, outras leituras, outras interações num processo transformacional até alcançarmos a prática transformada. Entendemos que, quando os/as criadores dessa Pedagogia trazem o termo prática, estão se referindo à práxis sem qualquer binarismo entre teoria e prática.

Compreendemos também que, com a adoção desse tipo de didática, nossas escolas passariam a atuar para a reorganização de tempos e espaços, corroborando com o exercício de um trabalho efetivo em práticas de MultiLetramentos e fomentando a cidadania. Desafios podem vir a surgir em relação às políticas educacionais, acerca de divisões de disciplinas escolares, descritores de desempenhos, equipamentos disponíveis nos ambientes escolares. Entretanto, a partir dessas ações estaríamos oportunizando voz aos/às estudantes e significando criticamente as práticas escolares.

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos harmoniza com os Letramentos Críticos e com os discursos de Freire (1996, p. 34) em que

ensinar exige criticidade [...]. Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência efeito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1996, p. 34).

Os autores Mary Kalantzis e Bill Cope (2012), em seu livro *Literacies*, refletem acerca da rapidez com que os modos de comunicação vêm se modificando. Com o surgimento e os mergulhos nas novas tecnologias, as formas de produzir e adquirir significados e conhecimentos foram alteradas. Para além da escrita e da leitura, surgiram novos modos de nos comunicarmos — oral, visual, áudio, gestual e espacialmente — fazem-se presentes. Os autores abordam ainda a respeito dos dois “multis” inseridos no construto MultiLetramentos e afirmam que esse termo se refere

“a¹⁰ dois aspectos principais da construção de significado na atualidade [...]. O primeiro é a diversidade social [...]”, sendo a multiculturalidade, e “o segundo aspecto da construção de sentido destacado é a multimodalidade” (KALANTZIS; COPE, 2012).

Outra forma de acesso para aprofundamento nessa temática é o curso on-line, ministrado pelos docentes Kalantzis e Cope, via *Youtube*. Esse evento é formado por 73 vídeos curtos, dinâmicos, ministrados em Língua Inglesa, que podem ser acessados por meio do QRcode abaixo:

Figura 32 - Literacies Education at Illinois



Fonte: Criado pela autora

Em 2020, o livro *Literacies*, de autoria de Mary Kalantzis, Bill Cope, Eveline Chan e Leanne Dalley-Trim, teve sua tradução publicada e expandida em “versão brasileira”, como explica o autor Pinheiro (2020). Essa ação permite maior acesso aos estudos dos MultiLetramentos e à Pedagogia dos MultiLetramentos. O autor afirma que, nessa obra, “muitas imagens e textos escritos concernentes a relatos de experiências e de práticas de letramentos, bem como algumas referências a documentos oficiais em educação, foram repensados à luz da realidade educacional brasileira”. Podemos, portanto, encontrar desde ritual multimodal aos MultiLetramentos existentes no documento oficial nacional Base Nacional Comum Curricular, e mergulhar nos estudos dessa temática para aperfeiçoar nosso fazer docente.

O NLG fala ainda a respeito de repensarmos o que e como estamos ensinando, quais são as necessidades atuais de aprendizagens dos/das alunos/as destes tempos? As tecnologias chegaram e a vida profissional mudou, as formas de relações

¹⁰ The term ‘Multiliteracies’ refers to two major aspects of meaning-making today. [...] The first is social diversity [...]. The second aspect of meaning-making highlighted by the idea of Multiliteracies is multimodality.

interpessoais mudaram, a vida social, pública em comunidades e particular também mudou, assim como os estilos de vida alteraram-se. E a escola também se modificou? Mudará? Quais caminhos ela precisa percorrer? A Pedagogia dos Multiletramentos seria um caminho possível de ser seguido? A Base Nacional Comum Curricular promove e instiga mudanças viáveis? Como mudanças podem ocorrer de forma única em um país de tamanho continental, multicultural, diverso, com escolas privadas altamente tecnológicas e outras públicas sem ao menos uma impressora ou o velho giz?

Criticizar é algo que percebemos no fazer pedagógico de muitos/as docentes, de formações iniciais de professores e de formações contínuas numa busca por práxis pedagógica transformada, viva e transformadora. Essa curiosidade epistemológica citada por Freire (1996) pulsa em muitas de nossas escolas e necessita ser abraçada por políticas públicas educacionais sérias, inclusivas, criadas por e para todos/das.

3.4 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ALGUNS OLHARES PARA A POLÍTICA LINGUÍSTICA E EDUCACIONAL BNCC

Entendemos a Base Nacional Comum Curricular como uma Política Linguística e Educacional uma vez que, é uma política pública que trata da disseminação de conhecimentos e também do ensino/aprendizagem de Línguas. A partir disso, para melhor entendimento dessa terminologia, optamos por definir Políticas Linguísticas à luz da Linguística Aplicada Crítica.

Pensar em Políticas Linguísticas é como termos à nossa frente um leque de possibilidades ou um grande guarda-chuva em que conceitos, ações diversas, realidades sociais e educacionais distintas vêm à tona e se abrigam nas metáforas mencionadas, permeando nosso imaginário. Dessa forma, decidimos trazer à baila alguns estudiosos nessa temática e que partem de nosso lugar de fala, a Linguística Aplicada Crítica, pois propomos aqui um caminhar reflexivo por conceitos que nos instiguem à *práxis* transformadora. Assim, seremos repertoriados por: Canagarajah (2013), Calvet (2007), Lagares (2018), Leffa (2013), Nicolaidis *et al.* (2013), Rajagopalan (2004, 2013a e 2013b) e Shohamy (2006).

Ao caminhar em nosso percurso acerca de Políticas Linguísticas, iniciaremos por conceituar o termo Política, que tem sua origem no grego *politique*, etimologicamente se remete a *polis*, que significa estado/nação e traz consigo vários significados. Para tanto, selecionamos dois conceitos de dois dicionários renomados,

quais sejam Aulete (2021) e Michaelis (2021). É necessário pontuar que essa seleção conceitual e a escolha dessas vozes a serem reverberadas são decisões políticas contundentes. Segundo Leffa (2013, p. 7), “somos políticos quando fazemos ou deixamos de fazer algo que afeta a vida dos outros, provocando mudanças que podem trazer prejuízos ou benefícios”.

Ponderar acerca de política leva-nos a indagar sobre direitos, deveres, ética e respeito nas relações, educação para emancipação, transgressão e transformação, melhoria da qualidade de vida de um grupo específico, população ou país, bem como pensar a respeito da ausência disso e de como fomentar mudanças nesses cenários.

Aulete (2021) traz nove definições de política e, dentre elas, vemos que política é “**o conjunto de fatos**, processos, conceitos, instituições etc. **que envolvem e regem a sociedade**, o Estado e suas instituições, e o **relacionamento entre eles**” (grifo nosso). Michaelis (2021), dentre seus nove conceitos, assevera que política é a “arte ou vocação de guiar ou **influenciar o modo de governo** pela organização de um partido, **pela influência da opinião pública**, pela aliciação de eleitores etc” (grifo nosso). Assim, caminhamos para compreender como fatos que envolvem a sociedade podem influenciar a governança e os rumos políticos a partir de opiniões e ações sociais coletivas e, além disso, qual a relação com as Políticas Linguísticas.

Na escrita do prefácio do livro *Política e Políticas Linguísticas*, organizado por Nicolaidis *et al.* (2013), Leffa (2013) menciona dois momentos de posicionamentos políticos tomados por seu pai, um marceneiro que vivia em uma comunidade bilíngue onde se falava alemão e português. O primeiro momento foi quando decidiu alfabetizá-lo somente em língua portuguesa, evitando assim um futuro prejuízo de estigma para o filho, diante do contexto em que a língua alemã era vista como uma variedade linguística sem prestígio; o segundo foi, ao ensiná-lo a ler ainda em casa, antes de ir para a escola, o aprendiz teve o benefício da promoção da aprendizagem e incentivo aos estudos, ocorrendo assim, duas ações de política linguística.

Diante desses fatos narrados, Leffa (2013, p. 7) afirma que “somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhe as oportunidades”. E segue conceituando política como “a arte de estar junto” e, por isso, há a “necessidade de aprender a conviver com o outro, não só como indivíduos, mas também como grupos sociais”.

Percebemos, portanto, o fazer individual e o coletivo imbricado nesse campo de política, em que o indivíduo, a partir de suas ações, transforma a vida social de

outros e/ou de toda uma sociedade, sendo que essa ou essas ações podem surgir de alguém no topo da governança, modificando o destino de uma sociedade/nação; e a ação contrária também é legítima quando, a partir de alguma atitude pontual vinda da base da sociedade, consegue se afetar e transformar leis municipais, estaduais ou mesmo do país.

A partir dessas reflexões iniciais, intentamos ampliar os olhares para um dos construtos aqui propostos: Políticas Linguísticas, que têm como campo de interesse as línguas. Rajagopalan (2004, p. 20), ao se referir à política linguística, enfatiza a relação com a política, afirmando que “a primeira coisa que se precisa compreender e reconhecer é que ela é um ramo da política e o palco ideal para o seu estudo é a ciência política”.

Rajagopalan (2013b) segue ponderando que a política linguística encontra-se no campo da arte e não das ciências exatas, pois é “um campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas [...]” sendo, portanto, “[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 21).

Para Rajagopalan (2013b, p. 22), “todos os cidadãos — sem exceção — [...] devem ter direito igual e irrestrito de opinar” e, enquanto agentes, possuem “a última palavra”. Esse autor entende que a Política Linguística pode ser vista como toda e qualquer ação política que tenha ou não interface com a linguística.

Acerca de políticas linguísticas, o autor faz ligações desse constructo aos termos *top down* e *bottom up*, em relação ao modo de implementação de políticas “de cima para baixo” ou “de baixo para cima”. Podemos explicar essas ações, respectivamente: (i) políticas para as línguas impostas por lideranças governamentais, as normatizações que são criadas de cima para baixo, quando a governança decide e a população precisa acatar; (ii) políticas linguísticas que germinam de forma espontânea e se fortalecem no solo fértil das comunidades locais, como a força de muitas águas correndo para o mar, na união de vozes da sociedade e ações coletivas representando contextos locais vividos, fazendo-se ouvir pelos políticos e forçando a legitimação de ações locais.

Ainda em relação aos termos *top down* e *bottom up*, no âmbito das políticas linguísticas, Shohamy (2006), em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and*

New Approaches, traz considerações a respeito de que existem mecanismos impositivos que são utilizados na criação e implementação de políticas linguísticas, ocorrendo assim abordagens de cima para baixo, que perpetuam e estabelecem domínios e ideologias:

A maioria dos mecanismos, e as políticas que eles criam de fato, seja a nível nacional, nos níveis estadual, municipal ou local, são introduzidos por esses grupos de forma top-down, sem qualquer contribuição dos constituintes que deveriam seguir as políticas. Assim, as políticas linguísticas representam formas autoritárias de fazer políticas. [...] costumam servir como armas das autoridades centrais carregadas de uma forma "de cima para baixo" pelas autoridades centrais, seja a nível nacional, estadual ou municipal, ou por grupos coletivos. Essas políticas são então impostas aos sistemas educacionais e políticos. Este método de imposição de cima para baixo pode ser interpretado como uma forma autoritária de fazer políticas e como forma de dominação social e política. (SHOHAMY, 2006, p. 139-140, tradução nossa).¹¹

Entretanto, apesar de existirem essas abordagens *top down*, Shohamy (2006) afirma que, ainda assim, é preciso atentar para o fato de que também ocorrem mobilizações na base da sociedade, com políticas linguísticas *bottom up* e que estas impactam diretamente as tomadas de decisões dos governantes.

Há, portanto, uma estreita relação entre políticas linguísticas, cidadania, garantia de direitos, busca pela melhoria da qualidade social e ensino de línguas para a emancipação. Diante disso, defendemos que a política linguística tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — têm o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade e assim por diante. E não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam) (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 22).

Compreendemos que a política linguística se propõe a um olhar crítico da realidade, evidenciando suas mazelas, apontando e apoiando possíveis caminhos a

¹¹ “Most mechanisms, and the facto policies they create, whether at national, state, municipal or local levels, are introduced by these groups in a top-down manner, without any input from the constituents who are supposed to follow the policies. Thus, language policies represent authoritarian ways of making policies. [...] often serve as arms of central authorities carried out in a “top-down” manner by central authorities, whether at national, state or municipal levels, or by collective groups. These policies are then imposed on educational and political systems. This top-down method of consequences imposition can be interpreted as an authoritarian way of making policies and as a form of social and political domination”. (SHOHAMY, 2006, p. 139-140).

serem trilhados para a superação das discrepâncias sociais. Diante disso, é urgente incentivar esse despertar político em nossas salas de aula, berço das formas de convivência coletiva e, em nossa sociedade, o olhar sensível, a escuta ativa, o fazer-se crítico, o ecoar das vozes. Precisamos fomentar a criticidade no cotidiano com mudanças pessoais de posturas, de forma a realizar o exercício de se posicionar tanto diante de pequenas ações rotineiras, quanto de grandes passos da humanidade, incentivando novos comportamentos entre os cidadãos das diversas esferas sociais ao experimentar teorias críticas na prática cotidiana, já que a política linguística, como diz Rajagopalan (2013, p. 33), “é um campo de atividade”.

Canagarajah (2013) compreende a Política Linguística como um processo, “uma forma da prática cotidiana, não uma teoria ou política abstrata”¹² (CANAGARAJAH, 2013, p. 43, tradução nossa). Esse autor discorre a respeito da práxis crítica, evidenciando que “a política linguística é um processo, não um produto. [...] não podemos ser consumidores passivos, mas construtores ativos de teorias [...]”¹³ (CANAGARAJAH (2013, p. 60, tradução nossa). Diante dessas afirmações, precisamos entender a importância de nossas ações individuais e coletivas intencionais para as transformações sociais, pois

Continuar a se envolver na prática reflexiva, em conversação com as experiências de outros em outras épocas e lugares, nos manterão abertos a novas formulações de políticas linguísticas. A política linguística é, portanto, uma jornada contínua, não um estado final¹⁴ (CANAGARAJAH, 2013, p. 59, tradução nossa).

Entendemos que a política linguística precisa ser contextualizada, carregar marcas identitárias do grupo a qual se remete e, a fim de seu bom andamento é interessante que seja observada, compreendida, interpretada e acompanhada pela sociedade.

Ao evidenciar o “direito à língua”, Calvet (2007) remete ao fato de que há línguas ameaçadas em todos os lugares. Esse direito à língua pode indicar que há uma necessidade de proteger minorias linguísticas, que não falam a língua do Estado, por exemplo, em alguns países africanos as línguas africanas são amplamente

¹² “[...] a form of everyday practice, not an abstract theory or policy” (CANAGARAJAH, 2013, p. 43).

¹³ “Language politics is a process, not a product. [...] we cannot be passive consumers but active constructors of theories [...]” (CANAGARAJAH (2013, p. 60).

¹⁴ “Continuing to engage in reflective practice, in conversation with the experiences of others in other times and places, will keep us open to new formulations of language politics. Language politics is thus an ongoing journey, not an end state” (CANAGARAJAH, 2013, p. 59).

faladas e a língua oficial (Inglês ou Francês) é pouco falada. A questão de o cidadão não falar a língua oficial ou a língua do Estado o priva de inúmeras possibilidades sociais, educacionais, culturais, profissionais, bem como limita sua autonomia dentro do próprio país, fazendo das políticas linguísticas um assunto muito sério a ser tratado pelos governantes.

Portanto, uma política linguística pode dar conta ao mesmo tempo do direito à língua do Estado e do direito do indivíduo à língua, mas como no caso dos princípios de territorialidade e de personalidade, isso será proporcionalmente mais difícil quanto mais numerosas forem as línguas em jogo. (CALVET, 2007, p. 85).

A difícil questão a ser resolvida não está relacionada à quantidade de línguas não oficiais que coexistem no país. A problemática está relacionada à posição ou ao *status* que essa língua ocupa, sempre à margem da língua hegemônica.

Estar à margem da língua hegemônica de um país significa ter acesso restrito, significa ter poucos instrumentos para conseguir a equidade ou a igualdade de acesso aos serviços oferecidos na língua oficial daquele território. Diante disso, Lagares (2018) afirma que

Ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada. Por isso, prefiro falar em **línguas em situação minoritária ou, simplesmente, línguas minorizadas**, para me referir aos idiomas que não dispõem dos equipamentos a serviço das línguas hegemônicas; ou bem às situações em que uma língua se encontra à margem das estruturas de poder [...]. (LAGARES, 2018, p. 121, grifo nosso).

Ao abordarmos a temática Políticas Linguísticas com foco na Política Linguística BNCC e nos MultiLetramentos, tema tão caro para nós, acreditamos estar deixando uma pequena contribuição para o campo da Linguística Aplicada Crítica e para a sociedade pelas pistas dos caminhos percorridos e registrados nesta pesquisa. Transformações no âmbito das linguagens estão ocorrendo a todo o momento, independentemente de registros oficiais; bem como mundos estão sendo recriados e ampliados, por meio dessas mesmas linguagens. Assim, pensar em políticas linguísticas que expressem as realidades sociais, que revelem os espaços permeados por todos/as, independentemente do *status* social, segue sendo basilar para afetar e retratar as sociedades.

Fazer Linguística Aplicada Crítica caracteriza-se por agir em prol da (des)invenção e reinvenção de realidades, de forma a apurar os olhares para as marcas fundamentais das sociedades, atravessando fronteiras, reinventando histórias, caminhos e chegadas. Dessa forma, para Silva, Makoni e Antia (2021 *apud* SILVA, Kleber, 2020) fazer Linguística Aplicada Crítica na contemporaneidade "não é apenas um campo de investigação, estudo de aplicação de teorias linguísticas, mas um campo de investigação indisciplinar, transgressivo, híbrido e mestiço."

Para isso, é necessário tecer diálogos, refletir, fomentar teorias propositivas acerca das línguas. O Brasil, país de proporções continentais, com contextos de fronteiras, está inserido numa conjuntura complexa de Multilinguismo e Translinguagem¹⁵. Para Canagarajah (2013, p. 58, *tradução nossa*)¹⁶, "há espaço para vários idiomas em uma nação, se eles forem negociados de forma crítica pela população local para seus próprios fins".

Em nosso país, quais vozes são contempladas, atualmente, nas agendas políticas e nos textos oficiais normativos nacionais? Quais línguas foram escolhidas e citadas no texto da BNCC para serem ensinadas em todas as escolas brasileiras? Quais "ouvidos" estão dispostos a, de fato, escutarem a quebra de séculos de silêncios da nossa população e, assim, impulsionar o ecoar dessas vozes? Precisamos analisar que não é somente o lugar de fala que deve ser garantido, pois para que este lugar de fala exista em sua totalidade de forma a alcançar a comunicação, faz-se necessário fomentar o lugar de escuta ativa, criando espaços para voz, vez e compreensão das novas informações.

Trazemos mundos únicos, fluidos, dinâmicos e criativos na língua em que habitamos, motivos pelos quais não podemos conceber a monopolização das línguas, formas de poder e controle das linguagens, e o tratamento hegemônico deste ou daquele grupo de línguas. Para além de refletir, é basilar agir para não permitir apenas a idealização, mas também os atos de criar e implementar políticas públicas e, nesse caso, políticas linguísticas adequadas para (co)existência e resistência das línguas;

¹⁵ Para Garcia e Li Wei (2014), o prefixo trans- refere-se a interdisciplinares. Esse prefixo enfatiza as consequências transdisciplinares entre a linguística, a psicologia e a educação. Já o sufixo linguagem, trazido por Mignolo nos anos 1970, refere-se a "pensar e escrever entre línguas" (MIGNOLO, 2000).

¹⁶ "There is space for multiple languages in a nation, if they are negotiated critically by local people for their own purposes."

argumentar e agir no campo das dimensões contra-hegemônicas, de forma a teorizar para alcançar uma práxis crítica.

Partindo da ideia de que dentro do Brasil existem várias línguas, várias culturas e várias situações econômico-sociais, podemos nos referir a diversos “Brasis”. Nesse sentido, faz-se necessária a proposição de políticas linguísticas que contemplem as Línguas existentes nos rincões mestiços, fronteiriços, híbridos, e multilíngues brasileiros e que tratem de fortalecer e incluir a diversidade linguística, discutindo e registrando o caráter multilíngue e pluricultural do Brasil.

3.4.1 Políticas Linguísticas E As Vozes De Agentes Letrados

Ao longo dos estudos na Universidade de Brasília, ouvimos, lemos e estudamos sobre políticas “*top down*” e “*bottom up*”, à luz de alguns dos/das consagrados/as autores/as citados na seção anterior. Inquietações invadiram-nos ao refletirmos sobre políticas públicas educacionais criadas de cima para baixo, documentos e ações que não demonstram as vozes dos/das atores/atrizes sociais e interferem diretamente nos presentes e futuros dos/das discentes da nação.

Diante disso, com nosso olhar focando na Base Nacional Comum Curricular escolhemos, baseados em Silva, Kleber (2020), apresentar um bloco de perguntas aos/às participantes da pesquisa para saber o que eles/elas pensam acerca da criação e implementação de políticas públicas educacionais que são personificadas e vividas por eles/elas em suas escolas.

Os questionamentos foram inseridos em um formulário do Google Forms, no segundo bloco de questões, de letra B, intitulado: Perguntas Norteadoras. Ao todo, foram realizadas nove perguntas com esta temática visando fomentar reflexões acerca de Políticas Linguísticas e Políticas Educacionais. Antes, porém, foi sugerido a eles/elas que escolhessem um codinome com o qual seriam identificados/as ao longo desse processo. Na sequência, criamos quadros com as perguntas e as respostas dos/das participantes da pesquisa, conforme exposto a seguir.

Quadro 7 - Bloco B — Pergunta 01

Entrevista Semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS	
1. De acordo com seu entendimento, quem são os/as autores/responsáveis pela Política Educacional e Linguística Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? (6 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“De fato nunca pesquisei ou não lembro nesse exato momento.” (grifo nosso)
Rai	Sem respostas
M	“Os professores. ” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“ Pesquisadores capacitados para tanto.” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“ Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. ” (grifo nosso)
Santos	“ Professores, pesquisadores e funcionários associados ao Ministério da Educação. ” (grifo nosso)
Nonato	“Um grupo de educadores e estudiosos. ” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, com base respostas dos/das participantes da pesquisa

Ao questionar sete docentes, via Google Forms e outros dois por meio do Google Meet, acerca da autoria da Política Educacional e Linguística Base Nacional Comum Curricular, obtivemos respostas muito interessantes. Mesmo sendo quem diretamente dá vida a esse documento no chão da escola, os/as participantes afirmam não ter parado para pensar acerca desse cenário ou atribuem o protagonismo da criação da BNCC a outros/as profissionais, como professores/as, pesquisadores/as ou órgãos públicos, tais como Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação.

Em resumo, estes/estas não se enxergam dentro do processo de criação e elaboração da Base, como é reiterado inúmeras vezes pelos órgãos governamentais ao mencionarem esse contexto de criação, e não se citam, é como se estivessem alijados/as desse movimento.

Quadro 8 - Bloco B — Pergunta 02

Entrevista Semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS
--

2. Na sua opinião, de que modo são tomadas as decisões sobre as Políticas Educacionais no Brasil? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Ainda vejo como um trem desgovernado pela falta do conhecimento real de uma escola pública.” (grifo nosso)
Rai	“Por meio de comissões e grupos de estudo. ” (grifo nosso)
M	“Os sindicatos e o ministro da educação. ” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“ De cima para baixo , o governo diz que houve amplo debate, mas na realidade muitas decisões são feitas por pessoas que não têm conhecimento do cotidiano escolar.”
Esopo La Fontaine	“São tomadas de forma atabalhoada , pois há diferenças educacionais neste país continental, deveria ser tomada decisões a médio e longo prazo; e com o aval dos professores que estão em sala de aula , dando tempo suficiente para adaptação e realização de cursos específicos, preparando-os; e não 'preparando enquanto o carro anda. ” (grifo nosso)
Santos	“ De modo estranho. Como professor, durante esses cinco anos, nunca recebi nenhum tipo de sugestão ou abertura para posicionamento , de modo que contribuísse diretamente nas tomadas de decisão da educação na minha área.” (grifo nosso)
Nonato	“ De modo impositivo com pouca discussão e estudo sobre a realidade educacional do Brasil. ” (grifo nosso)

Fonte: elaborado autora a partir das respostas dos/das participantes da pesquisa

Em relação às decisões tomadas no cenário das Políticas Educacionais no Brasil, os/as participantes dentre várias respostas afirmam que veem de forma **estranha, atabalhoada, impositiva**, com poucos debates e desconhecimento acerca da realidade educacional existente em nosso país.

O termo “*top down*” exposto na seção anterior e explicado aqui à luz de Rajagopalan (2013) e Shohamy (2006) reaparece nas falas explícitas e implícitas dos/das professores, quando afirmam que : “**De cima para baixo, o governo diz que houve amplo debate, mas na realidade muitas decisões são feitas por pessoas que não têm conhecimento do cotidiano escolar**” e “**Como professor, durante esses cinco anos, nunca recebi nenhum tipo de sugestão ou abertura para posicionamento, de modo que contribuísse diretamente nas tomadas de decisão da educação na minha área**” e ainda “**deveria ser tomada decisões a médio e longo prazo; e com o aval dos professores que estão em sala de aula,**

dando tempo suficiente para adaptação e realização de cursos específicos, preparando-os; e não 'preparando enquanto o carro anda'.

Ou seja, o discurso governamental é de coletividade, amplo debate, escuta ativa dos/das docentes e das demandas educacionais brasileiras, com documentos criados a partir das vozes dos/das cidadãos/ãs, mas o que ouvimos e lemos ao longo dessa pesquisa não confirma o cenário registrado nos documentos norteadores educacionais nacionais

Quadro 9 - Bloco B — Pergunta 03

Entrevista semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS	
3. Como você acha que deveriam ser realizadas as tomadas de decisões a respeito das Políticas Educacionais no Brasil, de forma a melhorar o nosso contexto atual? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Deveria ser pensada nos alunos e suas especificidades. No professor que não quer apenas um salário compatível com seu trabalho, mas sim que ele seja respeitado em todas as esferas governamentais.” (grifo nosso)
Rai	“Inicialmente, escutando os professores, alunos e comunidade. ” (grifo nosso)
M	“Sempre realizando uma pesquisa com professores que estão em sala de aula. ” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“A partir de pesquisas de campo sérias feitas por pesquisadores com experiência na atividade docente. ” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“Sempre com a participação massiva de no mínimo 70% dos professores que estão lecionando , que estão diretamente com o público alvo, que nesse caso são os alunos.” (grifo nosso)
Santos	“Com a participação ativa dos principais envolvidos na educação básica: professores, alunos e gestores. ” (grifo nosso)
Nonato	“ Políticas mais específicas e independentes de acordo com a realidade de cada localidade.” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas respostas dos/das participantes da pesquisa

Neste tópico, com mais uma interessante pergunta: **Como você acha que deveriam ser realizadas as tomadas de decisões a respeito das Políticas Educacionais no Brasil, de forma a melhorar o nosso contexto atual?** As respostas permeiam alguns temas centrais que se referem à necessidade de “participação ativa de docentes que estão em sala de aula”, “pesquisa”, “conhecimento da realidade escolar”, “escuta dos/das docentes”, nas tomadas de decisões para políticas públicas. Isso pode demonstrar que as atuais políticas públicas educacionais

se encontram em lugares dissociados do fazer pedagógico e o que, de fato, ocorre dentro dos muros das escolas.

Quadro 10 - Bloco B — Pergunta 04

Entrevista semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS	
4. Qual o papel do/a cidadão/ã na elaboração das Políticas Educacionais? Como você, enquanto cidadão/ã e docente, participa da tessitura destas políticas? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Acredito que o voto deveria ter esse papel , porém quando se trata de Brasil ainda não temos saída. Temos a ilusão que quando elegemos eles vão trabalhar em prol do povo, mas sabemos que não é assim.” (grifo nosso)
Rai	“ Estudar as Políticas Educacionais e participar por meio de sugestões.” (grifo nosso)
M	“ Indispensável pois a educação é responsabilidade de todos. ” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“ A falta de informação a respeito dessas questões faz com que os cidadãos e os próprios professores se sintam à parte dessas decisões. ” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“Como cidadão e inserido na educação é primordial a participação ; quando se fala na comunidade escolar e sua participação o que se vê é uma mera fantasia de que participam e na sua grande maioria eles querem é que professores sejam os elaboradores das políticas de educação’; no caso para os professores a participação se dá com transparência em suas chamadas para elaboração, desenvolvimento e conclusão dos trabalhos. ” (grifo nosso)
Santos	“O papel é fundamental , apesar de, neste momento, ser ideal, a meu ver. Eu não participo , já que não tenho oportunidades para tal. ” (grifo nosso)
Nonato	“O papel do cidadão é participar das consultas públicas que, aliás, são pouco divulgadas na mídia. Eu como educador participo orientando os alunos e as famílias da importância da participação da comunidade escolar nas instâncias que lhe cabem. ” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora a partir das respostas dos/das participantes da pesquisa

Em relação ao papel dos/das cidadãos na elaboração das Políticas Públicas, os/as participantes afirmam que a solução estaria em nossas mãos, no voto, em boas escolhas nas eleições, em ter pessoas éticas e corretas ocupando esses espaços, em se informar a respeito desses importantes processos públicos.

O estudo das políticas educacionais para sabermos nos posicionar nos momentos de sua criação e implementação, a falta de oportunidades para que os cidadãos participem ativamente, a pouca divulgação das consultas públicas também

são citadas. Um docente menciona que também podemos participar de outra importante forma e exemplifica: **“Eu como educador participo orientando os alunos e as famílias da importância da participação da comunidade escolar nas instâncias que lhe cabem.”**

Quadro 11 - Bloco B — Pergunta 05

Entrevista semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS	
5. De acordo com a sua prática educativa, como construir políticas a partir do engajamento dos diferentes grupos sociais na discussão do que se quer privilegiar? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Ouvindo o que esses grupos sociais realmente querem.” (grifo nosso)
Rai	“Inicialmente, fazer um diagnóstico do momento, em seguida, apresentar uma proposta e, finalmente, escutar as partes para que se aprimore a Política Educacional.” (grifo nosso)
M	“ Priorizando os questionamentos da maioria.” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“ Pergunta difícil por conta da forma com que isso sempre foi praticado. Minha prática visa a junção de conteúdos historicamente acumulados com a realidade dos estudantes.” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“ Fica difícil educar quando a comunidade educacional tem dificuldades diversas até na compreensão dos caminhos que 'tem que percorrer para construção de políticas educacionais' ”; no meu ver os próprios professores inseridos na comunidade podem e devem ser quem deveriam discutir sobre 'o engajamento ou não de grupos sociais, no caso interessante seria 'uns três membros da comunidade representar a comunidade 'de estudantes, pais ou responsáveis.'” (grifo nosso)
Santos	“ Não sei responder , mas suponho que dar abertura aos grupos envolvidos , por meio de pesquisas e debates públicos , já seria um grande começo.” (grifo nosso)
Nonato	“ A escola deve estar aberta para o diálogo com a comunidade. ” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas respostas dos/das participantes da pesquisa

Baseado nas práticas docentes dos/das entrevistados/as, em relação a formas de criar políticas públicas educacionais com a colaboração de diferentes grupos sociais, estes/estas afirmam que isso pode ocorrer através de escuta ativa; de diálogos com a comunidade escolar; de realização de um diagnóstico, seguido da criação de uma proposta e retorno para apresentação aos grupos em que foi realizada a consulta a fim de passar pelo crivo dos /as envolvidos/as. Citam também,

a importância do respeito aos questionamentos e falas dos distintos grupos sociais; três participantes afirmam não saber responder, pois é uma pergunta muito difícil diante das formas que esses cenários sempre se apresentaram ao longo dos anos.

Destacamos uma das falas que nos chamou atenção: **“Fica difícil educar quando a comunidade educacional tem dificuldades diversas até na compreensão dos caminhos que tem que percorrer para construção de políticas educacionais.”**

Quadro 12 - Bloco B — Pergunta 06

Entrevista semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS	
6. Você consegue se ver refletido no documento BNCC para o Ensino Médio? Por quê? (5 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	Sem respostas
Rai	“ Sim , porque ele propõe uma visão que contempla a prática e elementos da atualidade.” (grifo nosso)
M	“ Infelizmente não , sinto que é um pouco diferente da minha realidade.” (grifo nosso)
Professor Planaltina	Sem respostas
Esopo La Fontaine	“Está falando do NOVO ENSINO MÉDIO, se for, adaptação, resiliência , essa é a resposta.” (grifo nosso)
Santos	“ Não , apesar de gostar de alguns pontos elencados. Não me sinto refletido porque não me sinto relevante no processo de criação da BNCC. ” (grifo nosso)
Nonato	“ Não, pois não participei da sua formulação. ” (grifo nosso)

Fonte: elaborada pela autora, com base nas respostas dos/das participantes da pesquisa

Quando questionados se conseguem se ver refletidos nas linhas e entrelinhas do novo documento oficial nacional, dois pesquisados optam por não responder; um afirma que sim, pois

[Rai] **“ele propõe uma visão que contempla a prática e elementos da atualidade”.**

Cinco professores/as afirmam não se enxergarem no documento, pois o que é posto na BNCC é diferente da realidade na qual estão inseridos; por não terem participado da criação da Base, conforme é falado pelos governantes; e uma fala nos inquieta ainda mais:

[Santos] **“Porque não me sinto relevante no processo de criação da BNCC”.**

Entendemos que as ações políticas não devem/podem fomentar em nós, docentes, ou em qualquer outra pessoa o sentimento de irrelevância, mas de pertença e valorização. Diante disso, tecemos o seguinte questionamento: como fazer para que as políticas públicas educacionais não aflorem em nós o lugar de impotência, e consigam acessar e resolver as mazelas sociais cotidianas?

Quadro 13 - Bloco B — Pergunta 07

Entrevista semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS	
7. Você participou dos momentos de construção da BNCC para o Ensino Médio, propostos pelo Ministério da Educação? Como ocorreram essas ações na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especificamente, em sua realidade escolar? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“ Não. A realidade aqui é que nem sempre somos requisitados nem pela secretaria e muito menos pelo MEC. ” (grifo nosso)
Rai	“ Não participei. Apenas, participei de algumas reuniões.” (grifo nosso)
M	“ Nunca participei e não me lembro de um convite da minha escola para essa construção. ” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“ Não. ” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“ Não participei porque estou inserido na educação somente após a construção da BNCC para o Ensino Médio.” (grifo nosso) Continua
Santos	“ Não participei e não sabia que esses momentos existiram, o que me faz pensar que há algum problema de comunicação no traslado dessas informações até as escolas públicas. ” (grifo nosso)
Nonato	“ Não! Eu ainda não trabalhava como educador na sua elaboração e homologação.” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas respostas dos/das participantes da pesquisa

Ao serem questionados/as se participaram das reuniões, dos debates e estudos nos momentos de construção do documento Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, os sete participantes, que responderam ao formulário e os dois que foram entrevistados no Google Meet e presencialmente, afirmaram não terem participado.

Destes/as, dois não participaram por ainda não serem docentes do Ensino Médio; outros três se lembram que participaram de umas duas reuniões mais para informes sobre o novo documento nacional que viria, que seria construído, mas depois não tiveram mais acesso a esses momentos; quatro participantes foram enfáticos e responderam que não participaram, não sabiam da existência desses momentos como são descritos em cursos e em falas governamentais.

Destacamos aqui, a fala de três participantes para compreendermos melhor os momentos do contexto de construção da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio:

[Grazi] ***“Não. A realidade aqui é que nem sempre somos requisitados nem pela secretaria e muito menos pelo MEC.”***

[M] ***“Nunca participei e não me lembro de um convite da minha escola para essa construção.”***

[Santos] ***“Não participei e não sabia que esses momentos existiram, o que me faz pensar que há algum problema de comunicação no traslado dessas informações até as escolas públicas.”***

As falas da maioria dos/das docentes participantes desta pesquisa são dissonantes do que ouvimos dos governantes do MEC e do que lemos na parte de contextualização do documento BNCC, pois em um lado fala-se de ampla divulgação, debates coletivos na construção da Base com a participação da população, dos/das docentes, da comunidade escolar; do outro lado, escutamos e lemos acerca de uma Política Pública Educacional e Linguística *top down*, de cima para baixo.

Quadro 14 - Bloco B — Pergunta 08

Entrevista semiestruturada: Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS

8. Ao pensar na BNCC e no Novo Ensino Médio, qual a primeira palavra que surge em sua mente? (6 respostas)

Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Esperança.”
Rai	“Atualização”
M	“Mudança.”
Professor Planaltina	Sem resposta
Esopo La Fontaine	“Resiliência.”
Santos	“Projetos”
Nonato	“Mudança. É uma tentativa de acompanhar o novo ritmo de ensino, tentando propor maior liberdade para os alunos na escolha da sua formação. Mas acredito que a estrutura física das escolas não está preparada para o projeto.”

Fonte: elaborado pela autora, com base nas respostas dos/das participantes da pesquisa

As respostas para essa pergunta são registradas, a seguir, em formato de nuvem de palavras:

Figura 33 - Nuvem com respostas do Quadro 14



Fonte: Imagem criada pela autora

Quadro 15 - Bloco B — Pergunta 09

Entrevista semiestruturada:
Bloco B _ PERGUNTAS NORTEADORAS

9. O que você vê como potencialidades e como fragilidades no Novo Ensino Médio? (Pergunta acrescentada em 28.09.21 por sugestão de dois (02) participantes da pesquisa desta escola.) (2 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	Sem respostas
Rai	Sem respostas
M	Sem respostas
Professor Planaltina	Sem respostas
Esopo La Fontaine	Sem respostas
Santos	“Potencialidade: a possibilidade idealizada, por enquanto, de maior autonomia dos alunos. Fragilidades: tornar o ensino inosso e fragilizado, fazendo com que nossos alunos sejam ainda mais despreparados em relação à sua função como cidadãos.” (grifo nosso)
Nonato	“As potencialidades são a maior liberdade de escolha curricular, maior carga horária e a criação de projetos. As fragilidades foram as perdas de carga horária de algumas disciplinas e as estruturas das escolas para implementação.” (grifo nosso)

Fonte: elaborado pela autora, com base nas respostas dos/das participantes da pesquisa

Como mencionado em seções anteriores, a temática Novo Ensino Médio atravessou e invadiu nossa pesquisa, bem como a pandemia da Covid-19. Esses temas foram marcantes e recorrentes em cada entrevista, encontro virtual, presencial e ao longo da escrita dos textos desta dissertação.

Em um determinado momento, dois participantes sugeriram que fosse acrescentada uma pergunta em relação ao que eles/elas viam como potencialidades e fragilidades do/no NEM. Inserimos, portanto, a questão e esta foi respondida no formulário por escrito, por dois participantes e, oralmente, por outros dois docentes em entrevista pelo *Meet* e presencialmente na escola pesquisada.

No geral, os/as docentes participantes veem como potencialidades a maior autonomia, a liberdade de escolha dos/das estudantes para seus percursos formativos, maior carga horária, a criação de projetos, ensino para o mundo do trabalho, já que é algo que recorrentemente os/as alunos/as comentavam, pediam.

Acerca dessa questão da preparação discente para o mundo do trabalho, uma das entrevistadas, em entrevista presencial após três ciclos de vacinação contra a Covid-19, relatou-nos que:

Participante 10 – [Inquieta] ***“No Ensino Médio... quando você oportuniza ao aluno a fazer suas escolhas, ele é quem vai fazer a opção. Se ele quiser, seguirá por uma trilha de conhecimento que vai direcioná-lo para o mundo do trabalho ou não. ‘Eu quero uma trilha em que eu vou aprofundar nos conhecimentos teóricos porque eu quero sair daqui e ir para a UnB ou ir para UFMG’ ou para onde ele quiser, né, pra uma Universidade ou não. Eu acho assim, o Novo Ensino Médio... ele que vai fazer suas escolhas né? ou ele está apto a fazer, a tomar essa decisão. Porque nós temos, sempre temos a reclamação contrária também: - ‘professora, a gente aqui é formado para passar numa universidade. Tá, mas não é isso que eu quero’. Falavam. Muitos falavam: - ‘eu quero trabalhar, eu quero trabalhar com meu pai Mecânico quero continuar com meu pai’. Aí eu falava: - Ok, mas então vá buscar aprofundamento na área em que seu pai trabalha, vá fazer um curso técnico. Fazer um curso técnico para você continuar lá com o seu pai se você ver que é isso que você quer. Você vai precisar de mais conhecimento para você ampliar o seu seu empreendimento. Então, vai atrás vai fazer um curso de administração, vai fazer um curso de empreendedorismo, vai fazer um curso de engenharia mecânica, se é isso que você quer. Muitas vezes a gente recebia esses questionamentos. E aí então, agora eu acho que pelo menos eles vão ter outras oportunidades.”***

Observamos, portanto que, antes e agora, a preocupação com o mundo do trabalho e também em fazer um curso universitário estava e permanece entre as muitas das inquietações dos/das estudantes do Ensino Médio. Alguns seguem para a universidade pública, outros para as privadas, e outros mais para os institutos federais e escolas técnicas.

Essa participante da pesquisa contou-nos que, ao longo da pandemia, muitos/as discentes passaram por necessidades básicas e o que os auxiliou, além das cestas básicas que a escola disponibilizava, às vezes gás, roupas de frios, bazares solidários e, em alguns momentos, até mesmo auxílio financeiro advindo de “vaquinha” realizada entre a equipe gestora e docentes, para atender aos pedidos de famílias e de alunos/as que procuravam a equipe gestora da escola ou os/as professores, eram os estágios profissionais que os/as alunos/as faziam no horário contrário às aulas. Com isso, observamos que há um trânsito comunicativo aberto e livre entre os membros dessa comunidade escolar.

Outro ponto que nos chamou a atenção é o citado medo que estudantes tinham ao longo das aulas on-line, na pandemia da Covid-19, em terem faltas, não conseguirem acessar às aulas por falta de equipamentos ou internet, pois isso

influenciava de forma negativa em seus estágios, e estes estavam sendo o único sustento de algumas famílias.

Ou seja, além de repentinamente se virem imersos em aulas on-line, em contato com os letramentos digitais, em novos formatos de aulas e de interações com os/as colegas e professores/as; o mundo multimodal, os multiletramentos que antes eram percebidos ou não, no cotidiano destes/destas estudantes ao navegarem pelas redes sociais, ao usarem os celulares, nas conexões na *internet*, durante as novas formas de comunicação com amigos/as, em ações triviais fora do ambiente escolar, mesclou-se ao mundo das novas salas de aulas.

Vídeos, jogos, charges, *e-books*, blogs, aulas pelo WhatsApp e pelas plataformas educacionais, escritas colaborativas, radioblog, Tik Tok, *podcasts*, enfim, um ambiente imerso em recursos computacionais apresentou-se nos ambientes escolares para docentes e discentes, para as escolas que não estavam preparadas para dar esse passo gigantesco e todos/as tiveram de se adequar, adaptar enquanto aprendiam a viver nestes novos tempos. No último capítulo desta dissertação, trazemos as falas de participantes da pesquisa acerca de momentos vivenciados nas salas de aula ao longo dos anos 2020, 2021 e início de 2022, períodos dessa pesquisa.

3.5 LINHA DE CHEGADA: TERCEIRA PARADA

Figura 34 - Nuvem de palavras do Capítulo 3



Fonte: Criada pela autora

Chegamos em nossa terceira parada e observamos como ler e estudar acerca dos Letramentos Críticos, Digitais, MultiLetramentos, apropriarmo-nos do documento

do texto oficial da Base Nacional Comum Curricular, estar em contato com as teorias aqui apresentadas, parar para realmente ouvir as vozes dos/das atores/atrizes sociais que fazem a Educação deste país e o que pensam acerca da criação de Políticas Públicas Educacionais nos auxiliaram e podemos dizer que já nos modificaram em certa medida ou que, iniciaram grandes processos de rupturas internas.

A Linguística Crítica vem sendo vivenciada em sua plenitude, nesse processo e, conforme assevera Rajagopalan (2003),

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

A pesquisa nos move, o conhecimento nos (trans)forma, escutar e, de fato, ouvir, ver e, realmente, enxergar, são ações que precisamos treinar não somente para praticar em nossas salas de aula, mas para atuar e interferir na vida.

No próximo capítulo, número 4: Rotas e Dimensões Percorridas: Aprofundando os Olhares na Pesquisa, trazemos as metodologias aplicadas e os passos dados rumo à e para a geração de dados, bem como os cronogramas refeitos, datas e processos antes fortemente definidos, reelaborados, mas vivenciados de forma intensa.

4 ROTAS E DIMENSÕES PERCORRIDAS: (RE)ALINHANDO OS MOVIMENTOS PROPOSTOS

Figura 35 - Vista da Igreja de São Sebastião em Planaltina - DF



Fonte: Fotografia de Matheus de Souza Silva

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (FREIRE, 1999)

Apresentamos mais um ponto histórico da cidade que é o cenário desta pesquisa, Planaltina/DF. A cidade se divide entre a parte com casarões centenários e os setores que buscam e pulsam desenvolvimento. Local em que nasci, estudei, me constituí como docente, lecionei e, agora, retornei como pesquisadora.

O contexto no qual estamos inseridos, em que estudamos, trabalhamos, exercemos a nossa cidadania, adquirimos conhecimentos para saber agir em prol de mudanças sociais necessárias, lugares em que transitamos, nos desenvolvemos e participamos de diversos letramentos conta muito de nós, nos atravessa e também é marcado e modificado por nossas ações.

Iniciamos este capítulo, mais uma vez, revozeando Freire (1999) para refletirmos a respeito da importância das jornadas, dos processos, das aprendizagens dos/nos caminhos, já que a proposta deste capítulo é descrever as dimensões transitadas na e através da pesquisa.

Metaforicamente, utilizamos uma “lupa pedagógica” para ampliar e delinear o passo a passo metodológico do nosso desenho de pesquisa, trazendo a relevo a ontologia e a epistemologia abordadas, passando pelo lócus pesquisado, evidenciando as triangulações e dimensões escolhidas.

Seguimos neste capítulo expondo a abordagem, a natureza, os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como as formas de coleta de dados, as técnicas, os participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados.

Em seguida, expomos como foram feitas as análises, quais teorias utilizamos e apresentamos o desenho da pesquisa. Finalizamos com a nuvem de palavras gerada a partir do texto deste capítulo e tecemos algumas considerações.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS: IMPRESSÕES E MOVIMENTOS

A partir da abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; FLICK, 2004, 2009; MASON, 2002), realizamos a pesquisa de natureza aplicada objetivando gerar novos conhecimentos de e para aplicações práticas. De cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), em que os significados que caracterizam o mundo social são criados, interpretados e reinterpretados pelo homem, colaborando para que haja várias realidades, com pluralidades de vozes em ação no mundo a partir de subjetividades, ideologias, questões relativas ao poder e às histórias de vida.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória. As análises do corpus se pautam nas abordagens de Denzin; Lincoln (2006) e Flick (2009, 2013) ao explanarem a respeito do planejamento da pesquisa qualitativa, da triangulação de teorias e triangulação de métodos. Flick (2009, p. 65) afirma que “para muitas questões, pode-se concluir que uma abordagem metodológica não é suficiente e, portanto, ampliar o desenho usando mais de um método.”

O mencionado autor (2013) aborda que a triangulação na pesquisa qualitativa “pode envolver diferentes abordagens qualitativas”. Trabalhar com a triangulação significa

Você assumir diferentes perspectivas sobre um tema que você esteja estudando ou no responder às suas questões de pesquisa. Estas perspectivas podem ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas. Além disso, a triangulação pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados no pano de fundo das perspectivas teóricas que você aplica aos dados. Na medida do possível, você deve tratar estas perspectivas em condições de igualdade. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos ou de tipos de dados) deve proporcionar um conhecimento adicional. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, ou seja, ela vai além do conhecimento possibilitado por uma abordagem única e, desse modo, contribui para a promoção da qualidade na pesquisa. (FLICK, 2013, p. 183)

Ainda em relação a essa temática, Flick (2009) assevera que a triangulação

[...] pode ser aplicada como uma abordagem para fundamentar ainda mais o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos.

Fundamentação, aqui, não significa avaliar os resultados, mas ampliar e complementar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento (FLICK, 2009, p. 362).

A partir do autor mencionado, compreendemos que o intuito da triangulação não é validar os resultados encontrados, e sim ampliar as possibilidades de geração de dados, de alcance de mais resultados, obter mais conhecimentos por meio de diferentes e diversas fontes.

Denzin e Lincoln (2006) apresentam a pesquisa qualitativa como um terreno de múltiplas práticas interpretativas em que não há privilégios de uma metodologia em relação à outra. Ela não pertence a uma única disciplina e nem possui métodos ou práticas que sejam só seus.

Quanto à abordagem qualitativa, Mason (2002) nos leva a reflexões acerca da pesquisa com o envolvimento ativo, em que práticas e reflexões críticas se complementam. De acordo com a autora,

A pesquisa qualitativa permite o envolvimento com o mundo social, vida cotidiana, entendimentos, experiências e imaginações de nossos participantes, os modos pelos quais processos sociais, instituições, discursos ou relações funcionam, e o significado dos significados que eles geram. (MASON, 2002, p. 32).

A pesquisa qualitativa é, portanto, “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Mason (2002) também nos alerta acerca da terminologia geração de dados ao invés de coleta de dados, havendo a rejeição da ideia do pesquisador completamente neutro e sendo aquele que vai apenas coletar informações da realidade. Assim, podemos compreender que o pesquisador deixa marcas no ambiente pesquisado o modificando, mesmo que minimamente, pois a rotina, o comportamento e os discursos gerados no lócus de pesquisa não são os mesmos com a presença do pesquisador. Da mesma forma, o pesquisador como um participante ativo da pesquisa será marcado pela mesma.

De acordo com Moita Lopes (1994, p. 332), “na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, o particular, que interessa”. Assim, temos a subjetividade e, para

além dela, a intersubjetividade, os significados gerados a partir das interações sociais de construção, destruição e reconstrução de conhecimentos pelos atores sociais e as interpretações diversas dos/as participantes do contexto social da pesquisa.

Partindo do fato de que trabalharemos com o interpretativismo e com a Análise de Discurso Crítica, com o texto e o contexto, teremos múltiplas formas de análises dos dados, ocorrendo o que Denzin (1970, p. 303 e 308) aborda como triangulação de teorias e triangulação de métodos sendo usados colaborativamente.

Em relação aos procedimentos, a pesquisa se divide em dois importantes momentos, sendo o primeiro a Pesquisa Documental (LAVILLE, DIONNE, 1999) com análises da Base Nacional Comum Curricular tendo por foco a etapa da Educação Básica Ensino Médio. O segundo, inicialmente, era a Pesquisa-ação (EL ANDALOUSS, 2004; STRINGER, 2007; TRIPP, 2005; THIOLENT, 1986) e, conforme explicações na seção abaixo, nos movemos para o Estudo de Caso baseado em (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005, 2010; GIL, 2007).

Nessa segunda etapa da pesquisa, também nos apoiamos nos estudos de Graham Gibbs (2009) e utilizamos a triangulação de diversos instrumentos de pesquisa como: diário de campo, observação, entrevista/questionário semiestruturada via Google Forms, texto da BNCC e o PPP da escola, entrevista através do Google Meet e entrevistas/áudios pelo WhatsApp.

Optamos por utilizar essa junção de métodos ao percebermos que a pesquisa nos solicitava isso a fim de alcançarmos resultados mais fidedignos, enriquecer a pesquisa, ter distintos dados gerados e para compreender melhor o processo no qual nos inserimos.

A partir disso, o acesso aos significados se dá através de alguns instrumentos de pesquisa, e para que tenhamos uma geração de dados mais ampla são utilizados alguns métodos que se complementam entre si e nos auxiliam na produção do conhecimento. Dessa forma, escolhemos utilizar os seguintes métodos:

Figura 36 - Triangulação Método de Pesquisa



Fonte: Imagem criada pela autora

4.2 PESQUISA QUALITATIVA: ONTOLOGIA E EPISTEMOLOGIA

Sabemos que a ontologia gira em torno do questionamento "o quê?" e partindo dessa reflexão iniciamos a definição do que é o nosso objeto de estudo, o que queremos pesquisar. A resposta para essa questão é: queremos evidenciar o documento Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) com os MultiLetramentos anunciados e/ou evidenciados em suas linhas, bem como o fazer pedagógico docente em relação a esse documento, trazendo relevo à práxis cotidiana nas salas de aulas de uma escola da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Buscamos evidenciar o documento norteador BNCC do Ensino Médio, seu contexto de construção, os caminhos apontados em suas linhas e possíveis questões das entrelinhas, trazer à baila as falas de docentes que participaram ou não do processo inicial de criação desse documento oficial nacional e que, principalmente, vivenciam os processos atuais de implementação da Base em seu fazer docente.

A Multimodalidade, os Letramentos Digitais, a multiculturalidade, os Letramentos Críticos, os MultiLetramentos, as práticas letradas, a escuta, a fala, a leitura e a escrita que podem ou não pulsar nos eventos sociais em salas de aula estão em evidência nesse espaço de voz e escuta, aberto aos/às docentes

participantes da pesquisa, podendo reverberar e transbordar para além dos muros da escola.

O próximo passo nesse caminho ontológico foi a definição de qual é a nossa questão maior de pesquisa, o que nos inquietou a ponto de nos levar pelos caminhos dos estudos e da pesquisa neste curso de mestrado da Universidade de Brasília, seguido pela definição do nosso tema de pesquisa.

Podemos salientar os passos citados rememorando o capítulo inicial desta dissertação “Percurso de Aprendizagens: Vivências e Escolhas”, em que a nossa questão de pesquisa apresentada é: **Quais contribuições podem ser dadas para a elaboração de uma política linguística propositiva para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro a partir desta pesquisa acerca dos eventos de MultiLetramentos anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e da práxis docente experienciando os MultiLetramentos em salas de aula do ensino médio, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal?**

Como mencionado no capítulo introdutório, os/as participantes da pesquisa são docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica da SEEDF, com exceção de uma coordenadora e um coordenador pedagógicos entrevistados que atuam em outras áreas, mas que coordenam o trabalho docente de Linguagens, etapa Ensino Médio.

O lócus escolhido, como também já citado, é uma Instituição Educacional da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina-DF, por ser, como explicado anteriormente, o local de formação docente inicial, vivências pessoais e aprendizagens constantes.

Como pesquisadora da UnB e professora da SEEDF e estando nesse cenário, objetivamos a criação de espaços de voz e escuta ativa para temáticas que precisam ser abordadas na atualidade: BNCC do Ensino Médio, práxis docente, MultiLetramentos, criação de Políticas Públicas Educacionais conectadas ao cotidiano da sala de aula, Novo Ensino Médio, Protagonismo discente apontado na BNCC.

O tema de pesquisa definido é: **A Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Ensino Médio): olhares nos MultiLetramentos e na práxis docente à luz da Educação Linguística Crítica.** Após esta definição, seguimos em um processo de afunilamento de temas, estudos, pois entendemos ser necessário

partir de um movimento geral para outros mais específicos, concatenando as ideias e ações da pesquisa.

Relembramos os objetivos escolhidos para trilhar esta jornada, em que o objetivo geral é: Analisar criticamente como o construto MultiLetramentos pode ser anunciado e/ou evidenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (EM) e na práxis de docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Na sequência, definimos os objetivos específicos da seguinte forma: 1) Descrever o que a Política Linguística Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio preconiza acerca dos MultiLetramentos (documental); 2) Investigar, em uma perspectiva crítica, como os MultiLetramentos são trabalhados pelos/as professores/as a partir da Base Nacional Comum Curricular (colaborativo); 3) Reconstruir, por meio das concepções de Política Linguística, Educação Linguística Crítica e Pedagogia dos MultiLetramentos, possibilidades de registros iniciais para a elaboração de uma Política Linguística Educacional propositiva para o Ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro (propositivo).

Seguindo a linha de tecer as ideias deste estudo, relembramos as perguntas de pesquisa, sendo uma relacionada a cada objetivo específico: 1) Quais/Como os eventos de MultiLetramentos são anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio? 2) Como é a realidade das práticas sociais escolares em relação ao construto MultiLetramentos a partir da BNCC, e como o/a professor/a do Ensino Médio está experienciando aquilo que é postulado na Base Nacional Comum Curricular acerca de MultiLetramentos? 3) O que se entende ser necessário, a partir desta pesquisa, para a criação de uma política propositiva “*bottom up*” eficaz para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro?

A partir destes movimentos iniciais apresentados, analisamos comparativamente a Política Linguística BNCC para o Ensino Médio, o que os professores compreendem a partir desse documento oficial e o que é realizado na práxis pedagógica docente.

Para a metodologia, trabalhamos com a pesquisa qualitativa interpretativista. A respeito da pesquisa em salas de aula, Bortoni-Ricardo (2008) diz que essa “insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, [...] ou com um paradigma qualitativo que provém da tradição

epistemológica conhecida como **interpretativismo.**” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.10)

Como já sabido, optamos em nosso percurso pela vertente interpretativista ou hermenêutico-dialética que privilegia a razão dialética sobre a analítica buscando a interpretação dos significados (J. Hughes,1980). Ao citar Eric Vogelín, Hughes (1980, p.109) assevera que:

Quando o teórico aborda a realidade social, encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural... É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização. (ERIC VOGELIN, HUGHES, 1980, p.109)

Ainda em relação ao interpretativismo surgido em contraponto ao paradigma positivista de Auguste Comte (1798-1857), Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma que

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. [...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)

Nos caminhos da pesquisa qualitativa, buscamos maior compreensão dos fatos à luz de Chizzotti (2006) que traz o olhar para a pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Um parágrafo, logo na apresentação de seu livro, nos chamou muita atenção justamente por estarmos vivenciando cada uma dessas palavras citadas pelo autor:

Todo pesquisador sabe quantas emoções subjazem às questões teóricas, o tempo dedicado a cada parágrafo do texto, o esforço físico necessário para manter a decisão de prosseguir nas buscas das informações, o isolamento voluntário para desenvolver reflexões amadurecidas, a fim de levar a termo a obra começada. (CHIZZOTTI, 2006, p. 7)

É isso, uma decisão de tentar lançar luz para temáticas que nos são caras, que nos inquietam. É a ação de ouvir, tentar contribuir para a melhoria da educação do

país de alguma forma e se modificar com as histórias e escritas de nossos pares. Para o autor mencionado, as pesquisas qualitativas

Não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. (CHIZZOTTI, 2006, p. 26)

Concordamos que os processos de investigação são plurais e dependem tanto dos dados gerados como também dos olhares do/a pesquisador/a, pois a pesquisa qualitativa é fluida. Acerca da análise qualitativa, Graham Gibbs (2009, p.17) afirma que esta

Envolve duas atividades: em primeiro lugar, desenvolver uma consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas. (GRAHAM GIBBS 2009, p.17)

Nessa jornada, temos como dados qualitativos o texto da BNCC, o texto do PPP da escola, as entrevistas escritas registradas no formulário do *Google Forms*, os áudios e textos enviados no WhatsApp, a entrevista realizada no Google Meet e transcrita por meio de escrita por áudio no Google sendo revisada a cada minuto pela pesquisadora; as entrevistas presenciais gravadas em áudios e também transcritas da maneira mencionada, observações em reuniões coletivas da escola, fotografias tiradas do/no ambiente da pesquisa e anotações em diário de campo.

Seguindo em nossa garimpagem teórica para conceituar o que é a pesquisa qualitativa, bebemos nas águas de Angrosino (2009, p. 8) ao afirmar que “não é mais apenas a ‘pesquisa *não* quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria ou talvez, várias identidades). [...] Visa abordar os mundos ‘lá fora’ [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes.”

Flick (2009, p. 62) nos chama atenção quando aborda que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador utiliza os *insights* e as informações provenientes da literatura enquanto conhecimento sobre o contexto, utilizando-se dele para verificar afirmações e observações a respeito do seu tema”.

A respeito da pesquisa interpretativista na Linguística Aplicada Crítica, Moita Lopes (1994) nos diz que são tecidas reflexões em que os sujeitos se constituem por meio da linguagem e compreendem o mundo por meio dela. Logo, o caminho na pesquisa interpretativista se apresenta como o mais adequado a se seguir para analisar e compreender os dados gerados.

4.3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E ABORDAGENS DA PESQUISA QUALITATIVA

O primeiro caminho percorrido na pesquisa foi o da Pesquisa Documental (LAVILLE, DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Nesse momento, lemos, estudamos e mergulhamos no texto da Base Nacional Comum Curricular para entender seu contexto de criação, as vozes que reverberam em suas linhas, as intertextualidades presentes e possíveis ideologias.

À luz de estudiosos da Linguística Aplicada Crítica e de Políticas Linguísticas, buscamos a colaboração da Análise de Discurso Crítica para o estudo de partes do texto da Base Nacional Comum Curricular. Assim, realizamos uma triangulação teórica. Quanto a isto, faz-se necessário explicar sobre como se dá o nosso trabalho colaborativo com a ADC, haja vista que esta teoria e metodologia também propõe um trabalho com a visão crítica e a linguagem como prática social.

Apresentamos a Análise de Discurso Crítica à luz de (FAIRCLOUGH, 1999, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2001; RESENDE E RAMALHO, 2006; RAMALHO E RESENDE, 2011) como ferramenta linguística, uma vez que a ADC toma os textos como unidade de análise e estes, segundo Magalhães (2004, p. 114), “produzem efeitos sobre as pessoas, e tais efeitos são determinados pela relação dialética entre discurso e prática social, pois os textos são produtos de processos sociais”.

Ao nos decidirmos pela ADC no movimento de colaboração nas análises de dados, tomamos a postura de investigarmos a linguagem em uso, as ações e os discursos que moldam e sustentam as práticas sociais, pois nela há a articulação inseparável do social com a Linguística.

Um dos precursores da ADC foi Norman Fairclough (1989, 1992, 1995, 2000, 2003). Chouliaraki e Fairclough (1999), com suas produções, proporcionaram a reformulação e o aprofundamento dos estudos e métodos da Análise de Discurso Crítica que, segundo Rajagopalan (2003, p. 123), assume a postura crítica de “cientista social, com um importante serviço a prestar à comunidade”.

Em relação a essa teoria e metodologia, Fairclough (2003, p. 185) a conceitua da seguinte maneira:

A Análise de Discurso Crítica é uma ciência crítica concebida como ciência social designada para identificar problemas enfrentados pelas pessoas em virtude de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos a fim de que as pessoas consigam abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 185, tradução nossa).

Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 27) afirmam que “a ADC dedica-se à análise de textos, eventos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, principalmente no âmbito das transformações sociais, propondo uma teoria e um método para o estudo do discurso”.

Segundo Fairclough (1992), na ADC, o discurso é visto como um tipo de prática social, de representação e de significação do mundo, uma forma de ação. O discurso é engendrado reproduzindo e construindo relações sociais e posicionando os indivíduos em diferentes contextos. Aqui, entendemos discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Diante disso, trabalhamos no âmbito escolar com gêneros discursivos que, de acordo com Bakhtin (2012, p. 262), são assim definidos: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. Temos os textos como um dos materiais de pesquisa e, de acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 22), o texto

Traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 22)

Assim, entendemos que os textos nos fornecem pistas e trazem marcas das práticas sociais nas quais estão inseridos. De acordo com as mencionadas autoras (2011, p. 22), “pela compreensão descrevemos e interpretamos propriedades de

textos, e pela explanação investigamos o texto como material empírico à luz de conceitos, de um arcabouço teórico particular”.

Ramalho e Resende (2011, p. 21), ao abordarem os gêneros discursivos, dos discursos e dos estilos enfatizam que

Os gêneros dos discursos são maneiras relativamente estáveis de agir e interagir discursivamente na vida social. Discursos são maneiras relativamente estáveis de representar aspectos do mundo, de pontos de vista particulares. Estilos, por fim, são maneiras relativamente estáveis de identificar discursivamente, a si e a outrem. (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 21)

O segundo passo da pesquisa foi definido, num primeiro momento antes da pandemia, como Pesquisa-ação e nos apoiáramos nos/as seguintes autores/as (EL ANDALOUSS, 2004; STRINGER, 2007; TRIPP, 2005; BARBIER, 2002; THIOLENT, 1986), em virtude do desejo de identificar como e se os MultiLetramentos estavam/estão presentes na práxis pedagógica docente. De acordo com Tripp (2005), a Pesquisa-Ação pressupõe ações de intervenção - observação - reflexão e nova ação após as reflexões.

Entretanto, pelo contexto pandêmico não foi possível realizar todas as etapas. Essa ação deliberada em provocarmos mudanças de realidades no contexto educacional não se efetivou, pois o planeta vivia momentos de mudanças de realidades basilares a cada minuto com a proliferação feroz do vírus da Covid-19.

As mudanças já ocorriam em tempo real, milhares de óbitos eram anunciados nos meios de comunicação, cemitérios e funerárias ficaram congestionados, a humanidade se isolou e refugiou em suas residências - quem não tinha moradia precisou ir para abrigos públicos, escolas, e todo o comércio - exceto os essenciais - foi repentinamente fechado, e as perdas constantes de pessoas próximas ou conhecidas foram reais.

Como propor naquele momento mudanças de realidades e/para produção de conhecimentos? Os novos conhecimentos e inúmeras informações chegavam a todo instante e as escolas, após, aproximadamente três meses fechadas, se reinventaram. As aprendizagens docentes e discentes iam ocorrendo em tempo real, conhecimentos eram adquiridos e postos em prática ao mesmo tempo.

No Distrito Federal, foi iniciado um processo de formação contínua docente acerca das novas tecnologias dias antes de se iniciarem as aulas on-line, o ensino remoto. Após dois anos, com a chegada da vacinação em massa, migramos para o

ensino híbrido, e só recentemente retornamos ao ensino presencial, ainda nada normal.

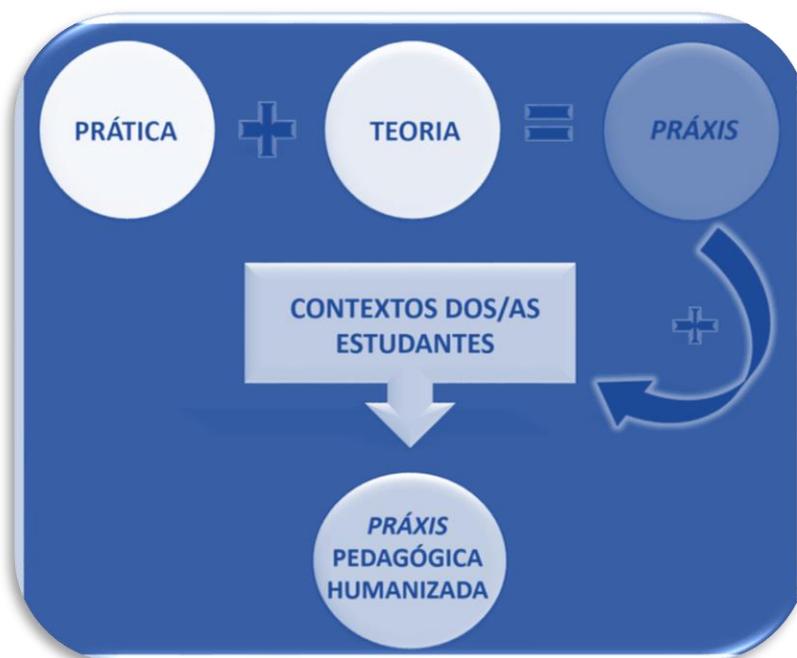
Nesse turbilhão de acontecimentos, não tivemos a oportunidade de observar possíveis mudanças na práxis dos/as participantes da pesquisa *in loco*, como definido inicialmente, nem de orientar e criar espaços de formação contínua na escola pesquisada, nos períodos de coordenação pedagógica, já que a escola virou cada sala de estar, de jantar, área ou quarto dos/as docentes.

Por outro lado, pudemos observar inúmeras outras mudanças na educação mundial, nacional e distrital. Vimos os/as professores/as se reinventando, mergulhando nas novas tecnologias, perdendo receios de se expor por meio de videoaulas, virando *avatars*, gravando suas vozes e imagens, permitindo que joguinhos digitais, podcasts, imagens, cores, movimentos fizessem parte de suas aulas e os auxiliassem na concretização do ensino/aprendizagem ofertados.

Vivenciamos a chegada de aulas por meio do WhatsApp e de Plataformas Educacionais criadas às pressas pelos governantes. Observamos os MultiLetramentos, multimodalidade e multiculturalidade pulsarem, vibrarem e colorirem as salas de aula, em tempos cinzentos.

Assim, em virtude do contexto, migramos do desejo da Pesquisa-Ação para a concretização do Estudo de Caso à luz de (GIL, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2005, 2010). Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Para Yin (2005, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”.

Figura 37 - Caminho para a Práxis Docente



Fonte: criação da autora.

Seguimos nos apropriando das vozes de autores renomados e de teorias, focamos em evidenciar o que a BNCC prescreve a respeito das temáticas aqui abordadas e como isso se concretiza no contexto real da escola, nas ações docentes. Assim, mantivemos o objetivo de evidenciar a práxis pedagógica, ação decisiva para mudanças sociais.

4.4 CONTEXTO, ÉTICA, QUALIDADE, CONFIABILIDADE E VALIDADE NA PESQUISA

Ao longo do processo investigativo, entendemos a importância de ações pautadas na ética, visando à qualidade, à confiabilidade e à validade da pesquisa.

Para tanto, criamos um planejamento minucioso a ser seguido que, embora tenha sido alterado algumas vezes, foi refeito, realinhado e pôde ser plenamente executado conforme exposto no Capítulo Introdutório.

No âmbito da ética em pesquisa, antes de iniciarmos a pesquisa em campo, fizemos um registro na Plataforma Brasil/ Comitê de Ética em Pesquisa UnB, a fim de solicitarmos a liberação, autorização para irmos a campo. Essa plataforma é o local em que registramos todas as informações da pesquisa e os passos pretendidos. Nela, submetemos o projeto de pesquisa e aguardamos que fosse recebido, lido, analisado e retornado para alterações pertinentes, conforme as sugestões dos avaliadores.

O projeto de pesquisa retornou uma vez, fizemos as alterações e inserimos o que nos foi sugerido. Após aproximadamente um ano de espera, o projeto de pesquisa passou por todas as instâncias, foi aprovado e nos autorizaram a realizar a pesquisa em campo.

O segundo passo foi entrar em contato com um setor responsável, na Sede da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para nos autorizar, via documento, a pesquisar na escola de Ensino Médio da CRE de Planaltina DF. De posse dessa documentação, nos dirigimos à Coordenação Regional de Ensino, via e-mail, pois tudo estava fechado por causa da pandemia, para registrar essa liberação da Sede e pegarmos uma segunda autorização do setor responsável na CRE.

O passo seguinte foi entrar em contato com a gestora escolar do Centro Educacional, onde realizamos a pesquisa, para colher suas assinaturas e entregar as documentações para que ela as protocolasse na IE e pudéssemos realizar a primeira conversa acerca da pesquisa.

A gestora escolar havia sido minha professora cursista na formação contínua para os/as gestores/as escolares do DF, visando ao fortalecimento da Gestão Democrática escolar na SEEDF, no ano de 2015. Na verdade, praticamente todos/as os/as gestores/as das CREs de Planaltina/DF, Sobradinho/DF, alguns do Paranoá/DF, São Sebastião/DF e Plano Piloto tinham participado de formações para a gestão democrática em minhas turmas ao longo de 2015 e 2016.

Portanto, seria difícil, para mim, conseguir pesquisar em uma escola em que não houvesse um/uma gestor/a ex-cursista, ou professores/as ex-cursistas das formações continuadas nas quais eu trabalhava desde o ano 2012, quando iniciei na formação continuada de meus pares na EAPE.

A conversa foi serena, muito acolhedora e saudosa. No primeiro momento, conversamos com a gestora por três vezes, via WhatsApp, tentando marcar um encontro presencial, pois as escolas seguiam fechadas por causa do coronavírus.

Após nos vacinarmos, o encontro presencial foi agendado. Neste, a gestora me reapresentou a escola, pois além de ter cursado o magistério lá, há alguns anos ofertei o Curso de Formação para Conselheiros/as Escolares nessa CRE e esta foi uma das escolas que me cedeu espaço e o laboratório de informática para os encontros presenciais e a realização de atividades na Plataforma Federal em seus computadores, ainda em 2017.

A contextualização da escola me foi apresentada pela gestora e um panorama geral foi relatado: quantitativo de professores/as, atividades realizadas ao longo da pandemia, clientela recebida, impressões dos momentos sem aula, o início das aulas on-line, o ensino remoto e muitas, inúmeras histórias ocorridas na escola na pandemia, pois os/as gestores/as foram convocados/as pelo governo para estar nas escolas recebendo a comunidade, tirando dúvidas, entregando cestas básicas, cestas verdes, mantimentos da merenda escolar a fim de evitar que esta estragasse.

As equipes gestoras estavam nas IEs, nas frentes de batalha, tentando adquirir celulares e computadores usados para doar aos/às alunos/as para as aulas remotas; cadastrando os/as estudantes na plataforma de aula; entregando as atividades impressas para os/as discentes que não tinham celular ou computador. Foram muitas histórias, muitas cenas inimagináveis.

Abro aqui parênteses para registrar que vimos amigas professoras indo às escolas, com muito temor, buscar as atividades impressas para corrigirem em suas casas. Como ainda não existia qualquer vacina e nem sabíamos se alguma seria descoberta, as professoras iam equipadas com máscaras de tecidos - eram as que existiam na época -, luvas descartáveis, *faceshield* (uma máscara de plástico colocada no topo da cabeça e que cobria toda a face, para proteção dos olhos, nariz e boca), e na IE ainda colocavam uma espécie de avental descartável sobre a roupa.

Ao chegarem às suas residências, com as caixas de atividades para serem corrigidas, estas eram colocadas no sol e lá ficavam por uns três dias a fim de matar qualquer vírus que pudesse estar ali, afinal, eram materiais vindo de inúmeras casas, eram atividades produzidas por dezenas, centenas de alunos/as e ninguém sabia como ao certo a Covid-19 se proliferava, se estavam levando o vírus para suas casas, suas famílias.

Essa ida à escola foi marcante, pois ocorreu após um ano de isolamento em casa, em que saímos apenas para comprar o essencial e ver nossos pais. Entrar num lugar público, ver álcool líquido por todas as partes, pias e torneiras instaladas no corredor de entrada da IE, observar a engenhoca criada para o álcool cair nas mãos a partir de um toque com o pé; olhar o vigilante com máscara e com medo de nos aproximarmos para pegar informação; não saber como cumprimentar a gestora e nem ela a nós, mesmo ambas estando com máscara e a todo tempo colocando álcool em gel ou líquido nas mãos. Tempos estranhos, adversos, mas sobrevividos.

A gestora abriu caminhos para a pesquisa, nos apresentou (por meios tecnológicos) ao coordenador que nos apresentou aos/às professores/as e às demais coordenadoras escolares, cada um sendo elo e ponte para a concretização desta pesquisa.

A confiança foi estabelecida e fortalecida ao longo do processo, e assim fomos convidados, pelo primeiro participante da pesquisa, para participarmos das reuniões coletivas on-line da escola com os/as 88 docentes e equipe gestora e para participarmos das formações continuadas para a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na escola, criação coletiva das Eletivas e das Trilhas pelos/as docentes ao longo dessa formação realizada pelos/as coordenadores que haviam sido formados/as pela EAPE.

Esse convite teve o intuito de, além de nos proporcionar vermos o NEM se materializando na escola, também sermos apresentadas aos/às demais participantes da pesquisa.

As Eletivas criadas coletivamente pelos/as professores/as, momentos em que estivemos presentes e também pudemos opinar, pertencem aos Itinerários Formativos expressos na BNCC e são novas formas curriculares que foram implementadas em todas as escolas de Ensino Médio no país, ofertadas conforme cada realidade escolar, em janeiro de 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio.

Retornando à questão da ética, antes de cada entrevista e de cada preenchimento de formulários on-line foi mostrado, falado, entregue aos/às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser clicado no item “concordo com a pesquisa”.

Nesse termo foi explicado sobre os riscos que a pesquisa poderia gerar, o anonimato a ser garantido, a revisão do projeto feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, as informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do/a participante da pesquisa, os contatos do CEP e da pesquisadora. E, antes de iniciarmos as entrevistas pelo Meet, WhatsApp ou Forms foi solicitado a cada participante que criasse um codinome para resguardar sua identidade.

O roteiro de encontros para a geração de dados sofreu muitas modificações em relação às ideias iniciais tomadas como ponto de partida. Devido à crise de saúde mundial da pandemia de Covid-19, os momentos propostos foram os seguintes:

Quadro 16 - Cronograma da pesquisa em campo

DATAS	AÇÕES EM CAMPO
<p>15.07.2021 20.07.2021 22.07.2021</p>	<p>Conversas por meio do aplicativo WhatsApp com a gestora da Instituição Educacional (IE) pesquisada.</p>
<p>23.07.2021</p>	<p>Encontro presencial com a gestora escolar para explicar a pesquisa, colher informações acerca da escola e traçar caminhos, juntas, a respeito dos primeiros contatos a serem realizados com os/as participantes da pesquisa: coordenador pedagógico local, supervisora pedagógica e docentes de Língua Portuguesa da IE.</p>
<p>30.07.2021</p>	<p>Envio, por e-mail, dos seguintes documentos para a gestora da escola: a) Liberação da Pesquisa pela SEEDF; b) Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa; c) Aceite Institucional para ser assinado pela Equipe Gestora.</p>
<p>02.08.2021</p>	<p>Primeiro contato/conversa, via WhatsApp, com o coordenador pedagógico local da IE.</p>
<p>03.08.2021</p>	<p>Entrevista no Google Meet, com o coordenador pedagógico local da Instituição Educacional.</p>
<p>04.08.2021</p>	<p>Envio do Formulário de Pesquisa pelo Google Forms para os participantes da pesquisa.</p>
<p>20.08.2021</p>	<p>Envio do Formulário de Pesquisa pelo coordenador aos/às docentes.</p>
<p>25.08.2021</p>	<p>Participação na coordenação pedagógica geral. Tema: Eletivas para o Ensino Médio.</p>
<p>16.08.2021 22.09.2021</p>	<p>Encontros virtuais, via Google Meet, com os participantes da pesquisa, acerca do NEM e para criação das Eletivas e Trilhas.</p>
<p>24.07.2021 14.11.2021</p>	<p>Entrevista com o coordenador pedagógico local via WhatsApp por áudios.</p>
<p>De 02.10.2021 a 17.11.2021</p>	<p>Recebimento dos formulários de pesquisa dos/das participantes, via <i>Google Forms</i>.</p>
<p>22.12.2021</p>	<p>Conversas com a supervisora pedagógica local via WhatsApp.</p>
<p>23.12.2021</p>	<p>Encontro presencial com os/as participantes da pesquisa: professores/as, gestora, coordenador pedagógico.</p>

27.12.2021	Entrevista agendada com a supervisora pedagógica, porém cancelada porque a participante da pesquisa e a pesquisadora foram infectadas com a Covid-19.
27.06.2022 20.06.2022 01.07.2022 06.07.2022	Conversas com a supervisora pedagógica, via WhatsApp, e agendamento da entrevista presencial.
07.06.2022	Entrevista, via WhatsApp, com o coordenador pedagógico.
07.07.2022	Entrevista presencial com a supervisora pedagógica no lócus pesquisado. OBS.: Encontrei com um professor dessa escola que havia sido meu professor na antiga 8ª série, hoje, 9º ano. O docente trabalha na IE pesquisada e, depois de nos reencontrarmos, nos (re)apresentarmos, nos abraçarmos e tirarmos foto, ele apresentou-se, voluntariamente, para falar no momento da entrevista com a supervisora pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora.

4.5 OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

São docentes de Linguagens, Língua Portuguesa ou Redação, da Etapa Ensino Médio, Educação Básica, da SEEDF, e coordenadores pedagógicos locais da IE. No total, tivemos o seguinte quantitativo de participantes:

Quadro 17 - Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	FUNÇÃO	DISCIPLINA LECIONADA
07	Professores regentes	Língua Portuguesa e/ou Redação
01	Professora/Gestora	Língua Portuguesa
01	Professor/Coord. Pedagógico	Artes
01	Professora/Coord. Pedagógica	Biologia
Total: 10 participantes		

Fonte: Criada pela autora.

Trazemos alguns dados pontuais a respeito dos/as professores/as que aceitaram seguir conosco nessa jornada. Reiteramos que esses dados são referentes aos 07 (sete) docentes que participaram por meio do Google Forms, pois os outros 03 (três) estiveram conosco por meio de entrevistas presenciais ou no Google Meet.

Figura 38 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PESQUISA: A Base Nacional. Comum Curricular do Ensino Médio e os MultiLetramentos: Olhares na Práxis Docente à Luz da Educação Linguística Crítica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você aceita participar da pesquisa?

 Copiar

8 respostas



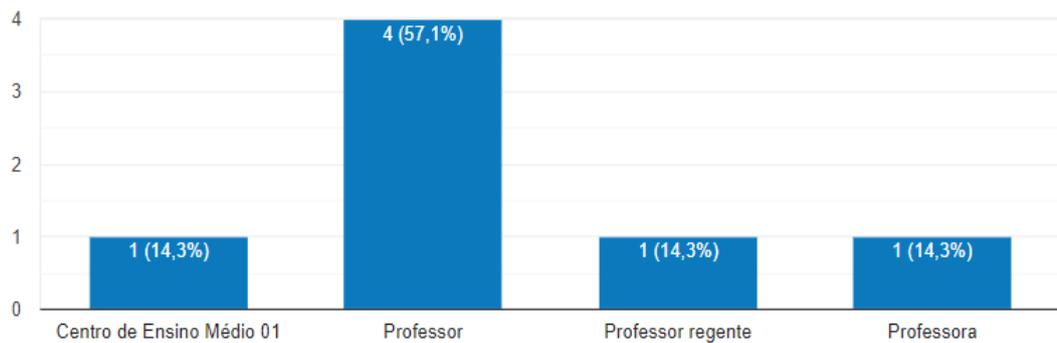
Fonte: Criada pela autora.

Figura 39 - Função na IE

2. Qual a sua função na Instituição Educacional em que trabalha?

 Copiar

7 respostas



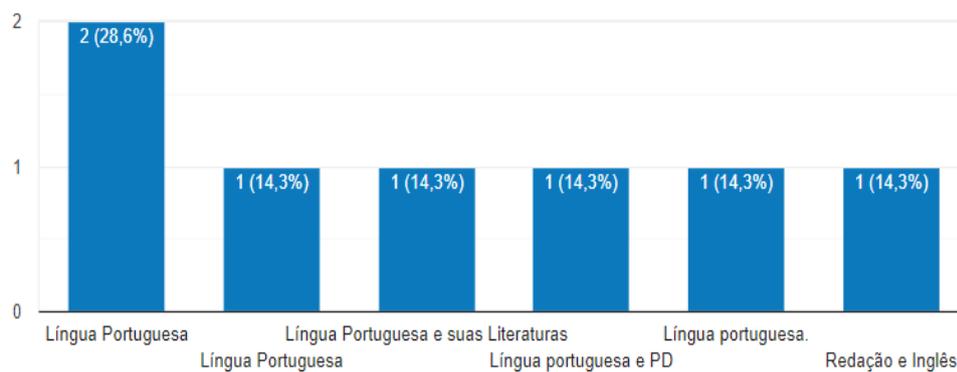
Fonte: Criada pela autora.

Figura 40 - Disciplina que Leciona

3. Disciplina que leciona:

 Copiar

7 respostas



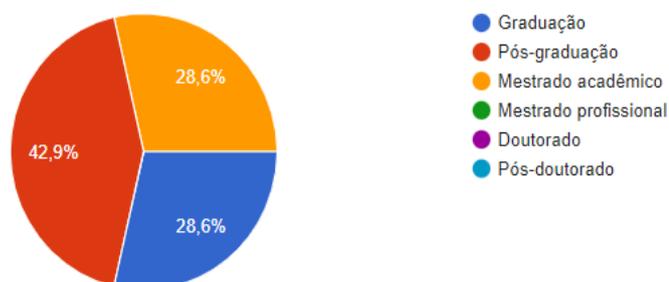
Fonte: Criada pela autora.

Figura 41 - Formação Docente

4. Escolaridade:

 Copiar

7 respostas

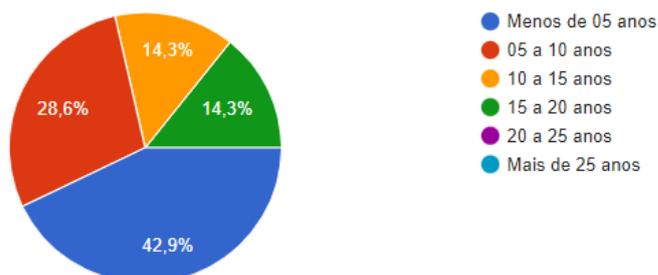


Fonte: Criada pela autora.

Figura 42 - Tempo de Atuação Docente

5. Tempo de atuação docente:

7 respostas



Fonte: Criada pela autora.

Figura 43 - Quantitativo de Estudantes Atendidos

6. Quantitativo de turmas e número aproximado de estudantes com que trabalha:

7 respostas

9 turmas 300 alunos aproximadamente
400 alunos aproximadamente
8 turmas 240 alunos
9 turmas. Média de 250 a 300 estudantes.
210
9 turmas, aproximadamente 200 alunos.
Novo turmas e aproximadamente duzentos e noventa alunos.

Fonte: Criada pela autora.

Os/as docentes, em sua maioria, são de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, sendo que temos alguns/algumas professores/as da Língua Inglesa/Redação, um de Artes, que faz parte das Linguagens e está na coordenação do grupo de Linguagens e uma participante, também coordenadora, que é da área de Exatas.

A maioria dos/as participantes (07) são regentes, sendo dois coordenadores e uma gestora. Quanto à formação, 42.9% possuem pós-graduação e 30%, mestrado acadêmico. A grande maioria leciona de 05 a 10 anos, sendo que 14.3% têm entre 15 e 20 anos de experiência docente.

Mais um dado que nos chamou atenção é o de “**Quantitativo de Estudantes Atendidos**”, pois os/as professores/as informam que lecionam para um público aproximado de, no mínimo, duzentos (200) alunos/as, chegando a 300 ou 400.

Isso nos leva a interrogações: como realizar um fazer crítico, humanizado, com relações horizontais próximas, afetar, saber do cotidiano e da vida de, no mínimo, 200 estudantes por semana? Quais estratégias utilizar? Como implementar o Novo Ensino Médio previsto na BNCC, se este traz ações para serem realizadas em salas de aulas com 20 ou 25 estudantes, enquanto a realidade grita 40 em cada sala de aula, sendo no mínimo 200 atendimentos semanais para cada docente?

Reflexões necessárias que podem trazer *insights* e acender alguma chama em algum lugar que ainda não sabemos onde é, mas que queremos ver a nossa Educação caminhar para lá.

4.6 ESTADO DA ARTE: BREVES OBSERVAÇÕES

Esta dissertação iniciou logo após a publicação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, pois partes do texto começaram a ser geradas em nossa mente, juntamente com as inquietações que surgiram e se agigantaram. Inquietudes já demonstradas e transformadas em questionamentos ao longo deste texto.

Durante o período de criação, publicação e a paulatina implementação da BNCC, passamos por momentos de efervescência na Educação Brasileira, discordâncias e concordâncias com o fato de o documento existir, de como ele se constitui, o que propõe. Após, iniciou-se o período de assentar, iniciar os estudos, as *lives*, as conjecturas de estudiosos/as, acadêmicos/as, pesquisadores/as, as falas assertivas e o chamamento para debates.

Vieram as publicações de livros como: Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular – Língua Portuguesa e Língua Inglesa, organizado por Silva; Xavier (2021); A BNCC em Foco: discussões sobre o ensino de língua portuguesa, organizado por Rodrigues; Leal (2021); Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular – Propostas e Desafios (BNCC – Ensino Fundamental II), organizado por Souza; Rutiquewiski (2020).

O GECAL, por meio de sua coordenação, nas pessoas dos Professores/Pesquisadores Kleber Aparecido da Silva e Paula Cobucci, proporcionou à Educação um debate, por meio da Academia FINATEC, em 12 de agosto de 2021, neste mesmo mês, há exatamente um ano, com a temática: Os Desafios do Ensino Unificado num País Diverso – Oralidade e Multiletramentos na BNCC, com os Professores Joaquim Dolz, Roxane Rojo, Jacqueline Peixoto, mediado pelo Coordenador do GECAL Kleber Silva.

As mencionadas docentes convidadas fizeram parte da construção da BNCC, Língua Portuguesa, e puderam apresentar seus pontos de vista acerca do documento, da presença dos MultiLetramentos, Gêneros textuais/discursivos, Letramentos Críticos apontados na Base, e registraram a ciência de algumas lacunas.

O Professor Dolz trouxe sua visão acerca de avanços necessários para esse documento e ponderou a respeito da existência de um documento único para um país de tamanho continental, diverso e multicultural. O debate foi posto, as afirmações, considerações e inquietudes lançadas. O público se manifestou via *chat*, e cremos que o objetivo foi alcançado, pois perguntas ficaram “no ar” e saímos do debate com mais perguntas do que respostas. Entendemos que as perguntas movimentam rumo a ações.

Citamos esse evento, esses livros, mas sabemos, vimos, participamos de outros tantos, on-line, pois a pandemia e a tecnologia fomentaram o encurtamento de espaços e tempos, proporcionando participações em inúmeros eventos nos quatro cantos do planeta.

Com a intenção de fazermos um breve levantamento das teses e dissertações publicadas nas universidades brasileiras acerca da BNCC, Língua Portuguesa, Ensino Médio, pesquisamos este universo no *site*: Catálogos de Teses e Dissertações – CAPES, em julho de 2022 e coletamos alguns dados.

Realizamos o refinamento a partir de dissertações e teses publicadas com os temas já citados; selecionamos o tipo de pesquisa: Mestrado (dissertação) e Doutorado (tese), referentes aos anos calendários: 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022; Grandes Áreas de Conhecimento: Linguística, Letras e Artes; Área de Conhecimento e de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada; Área de Avaliação: Linguística e Literatura.

Quando escolhemos a Grande Área de Conhecimento, Área de Concentração e de Avaliação, o *software* separa quais Programas estão dentro das opções que selecionamos, e temos como resposta Dissertações e Teses publicadas ao longo desses últimos anos nos seguintes Programas: Estudos de Linguagem, Linguística, Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada.

Fomos apresentadas a um universo de **347 Dissertações e 210 Teses publicadas** com os temas: BNCC, Língua Portuguesa e Ensino Médio, de 2018 a 2022.

Quando escolhemos somente a Área de Conhecimento Linguística, a pesquisa fica ainda mais restrita, e encontramos o total de **29 Dissertações e 73 Teses publicadas** nesse mesmo período.

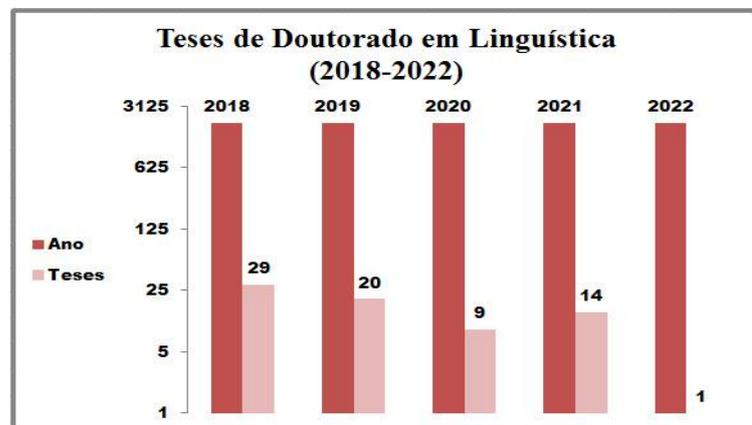
Para melhor visualização, decidimos demonstrar os dados por meio de gráficos e tabelas:

Figura 44 - Dissertações em Linguística – BNCC



Fonte: Criada pela autora.

Figura 45 - Teses em Linguística – BNCC



Fonte: Criada pela autora.

Tabela 1 - Dissertações em Linguística – BNCC

Mestrado Acadêmico em Linguística		
Ano	Dissertações	%
2018	7	24%
2019	7	24%
2020	5	17%
2021	9	31%
2022	1	3%
	29	100%

Fonte: Criada pela autora.

Tabela 2 - Teses em Linguística – BNCC

Doutorado Acadêmico em Linguística		
Ano	Teses	%
2018	29	40%
2019	20	27%
2020	9	12%
2021	14	19%
2022	1	1%
	73	100%

Fonte: Criada pela autora.

4.7 CRONOGRAMA DE PESQUISA: REALINHANDO OS MOVIMENTOS PROPOSTOS

Em virtude da crise de saúde sanitária mundial, a pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020 e que ainda se arrasta evidenciando o final de uma “Quarta Onda” em território nacional, e também por eu ter sido infectada de forma um pouco severa, houve necessidade de realinharmos e redirecionarmos os caminhos e movimentos propostos, inicialmente, para esta pesquisa.

Destacamos o cenário atual de pandemia, principalmente neste momento, em que o país se encontra saindo de um momento inimaginável de proliferação do vírus, com quantitativos de óbitos sem precedentes ultrapassando o total de 679.000 vidas brasileiras perdidas para o Covid-19, conforme informações nos *sites* oficiais do Ministério da Saúde (https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html) e do Coronavírus Brasil (<https://covid.saude.gov.br>).

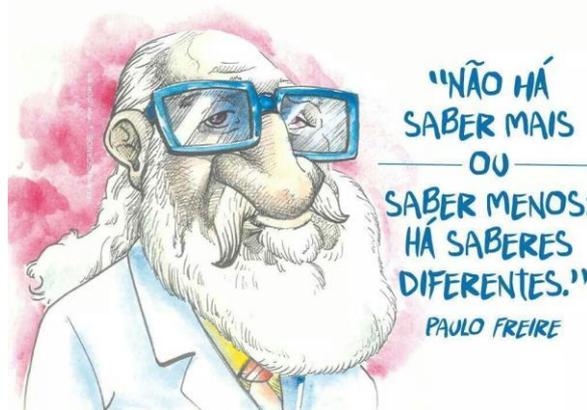
A falta inicial de vacinas suficientes para a cobertura vacinal de todos/as os/as brasileiros/as, o lento processo de vacinação da nossa população, a não realização do distanciamento social de maneira adequada atrelado às desigualdades sociais que abraçam este país e que intensificam ou deixam em maior evidência o cenário devastador vivenciado, bem como a alta frequência de crises políticas nacionais e distritais que englobam inúmeras situações envolvendo diretamente a pandemia, a economia, a educação e a saúde nacional colaboraram sobremaneira para que ocorressem alterações basilares no cronograma e na geração dos dados desta pesquisa.

Diante disso, apresentamos o novo cronograma de pesquisa, após o aceite da Diretoria de Pós-Graduação (DIRPG) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB).

Marcamos os discursos dos/as participantes da pesquisa acerca de temas bem relevantes para a Educação Brasileira, quais sejam: MultiLetramentos, o fazer docente, contexto educacional brasileiro.

5 MOVIMENTOS DE ANÁLISES NA PESQUISA QUALITATIVA: MERGULHOS NOS TEXTOS E NOS DISCURSOS

Figura 47 - Não há saber mais ou saber menos



Fonte:

<https://i.pinimg.com/originals/02/d2/b9/02d2b9631d9f97af49895373030888f5.jpg>

“Nós somos feitos de histórias, memórias, vivências, por quês, respostas, encontros e desencontros. Nós somos feitos de momentos, alentos, encantos e desencantos, esperanças, suspiros, fragilidades e força.

Nós somos feitos de pedaços, nos quebramos, refazemos, reconstruímos, viramos mosaicos e ressurgimos como fina arte. Nós somos feitos de cicatrizes e também de curas, de brisas suaves, redemoinhos e furacões. Somos feitos de vozes, sentimentos e canções.

Nós somos feitos e refeitos das várias faces que nos habitam numa tessitura sutil, bela e única. Nós somos feitos de sonhos e da simplicidade da vida vivida em sua plenitude. (CAMPÊLO COSTA, 2021)

Ao avançarmos pelos percursos propostos nesta pesquisa, seguimos evidenciando a criticidade proposta por Freire (1970), o olhar humanizado para o outro, entendendo que somos parte de um todo. Somos, de fato, um mosaico que diariamente é construído, trincado, às vezes quebrado, mas, novamente, reconstruído por meio das interações sociais, da coletividade, empatia, resiliência, das várias ressignificações que nos são permitidas e/ou solicitadas para que as realizemos.

Diante disso, seguimos rumo à finalização, momentânea, desta pesquisa, pois sabemos que ela retornará para ser complementada, atualizada, ampliada em ações futuras. Por hora, apresentamos as análises textuais e discursivas dos gêneros orais

e textuais produzidos ao longo das coletas de dados. Trazemos análises de excertos da Introdução e Estrutura da BNCC, bem como da seção A Etapa do Ensino Médio, com enfoque na Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Rememoramos que, no Capítulo 2, já destrinchamos a conjuntura social deste documento oficial nacional quando evidenciamos a análise da prática social: quem são as pessoas envolvidas, autoria, as relações sociais entre elas, as atividades materiais que foram desenvolvidas, quais as representações, o discurso e as ordens de discurso evidenciadas: ordem de discurso curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (governamental) e a ordem do discurso escolar local em que os/as professores/as se encontram envolvidos.

Quando olhamos para o discurso, a intenção é perceber como ele é usado naquela prática social ou rede de práticas sociais. Portanto, acreditamos ser necessário verificar o texto BNCC vivo na prática social escolar/educacional. Dessa forma, para além de trazeremos uma análise curricular, intentamos realizar uma análise que evidencie os impactos desse documento na práxis docente.

A primeira parte deste capítulo analítico objetiva realizar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular a partir das contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC), de forma a trazer a relevo, a partir de uma análise textualmente orientada, discursos, vozes e atores sociais que este documento oficial federal evidencia e/ou omite em suas linhas acerca da conjuntura de sua elaboração.

Neste sentido, nos apoiaremos nas discussões teóricas/epistemológicas acerca da Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI E FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001, 2003; MAGALHÃES, 2001; RESENDE E RAMALHO, 2006; RAMALHO E RESENDE, 2011).

Já a segunda parte tem como foco a análise das entrevistas orais, escritas, online e presenciais, através de várias tecnologias que nos auxiliaram na personificação desse evento de conhecimentos, tais como: Google Meet, Google Forms, Whatsapp, Plataforma Educacional Distrital.

A ideia é possibilitar que vozes muitas vezes silenciadas ou ignoradas reverberem. A marcação das vozes docentes foi iniciada, intencionalmente, neste texto desde o Capítulo 2, pois foi uma preocupação nossa marcar cada “cantinho” dessa escrita com as falas dos/as participantes da pesquisa.

Para este primeiro momento analítico, os aspectos discursivos que podem se apresentar mais relevantes nesse processo de pesquisa são as ações docentes sendo (re)direcionadas e, talvez, limitadas pelas normatizações presentes no documento; e, para além disso, as aprendizagens e ações discentes sendo modificadas em virtude dos discursos particulares presentes no texto.

Partindo da ideia de, nesse momento, realizar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular, com as contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC), pretendemos trazer a relevo discursos, vozes e atores sociais que este documento oficial federal evidencia e/ou omite em suas linhas.

Assim, colocamos em foco a conjuntura de sua elaboração, pois são momentos basilares que influenciam diretamente nas áreas de conhecimento, habilidades, competências e conteúdos selecionados e expostos nas linhas do documento e que, provavelmente, serão disseminados por docentes nas salas de aulas de todo o país, haja vista que a BNCC vem para nortear os currículos em âmbito nacional. Assim, os eventos a serem analisados por meio da ADC serão excertos dos textos: Apresentação da BNCC e Introdução da BNCC.

Figura 48 - Lócus da Pesquisa 01



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.1 ANÁLISE DA CONJUNTURA SOCIAL E DAS PRÁTICAS PARTICULARES: UM ESTUDO DISCURSIVO

Ao longo dos nossos percursos educacional, acadêmico e profissional, os objetivos e questões de pesquisa emergiram a partir de reflexões e inquietações durante práticas pessoais docentes de regência, coordenações e gestões

pedagógicas em IEs da SEEDF e na EAPE, em períodos anteriores ao início do mestrado em Linguística, na UnB. Surgiu, então, um objetivo maior de pesquisa que permitiu a tessitura deste texto e a concretização de ações passíveis de observação neste momento de análises dos dados, e que dão “musculatura” e formas à pesquisa documental desenvolvida.

O recorte apresentado, neste momento, por meio de uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular a partir das contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso Crítica (ADC) vem com o objetivo de: evidenciar, a partir de uma análise textualmente orientada, discursos, vozes e atores sociais que a BNCC compreende e/ou omite em suas linhas e entrelinhas acerca da conjuntura de sua elaboração e implementação.

Portanto, mais uma questão de pesquisa a ser respondida é a seguinte: Quais disputas teóricas, discursos, vozes e atores/atrizes sociais podem ser evidenciados no novo documento educacional, federal e norteador da educação básica brasileira, Base Nacional Comum Curricular?

Pensando na conjuntura de registros de novas regras educacionais para todo o território brasileiro, com o intuito de definir o mínimo de áreas de conhecimento, competências, habilidades e conteúdos repassados para todos os cantos do Brasil, faz-se necessário refletir acerca do contexto social, geopolítico e histórico do momento da escrita do documento para trazer a relevo as prováveis finalidades sociais e discursivas dessa produção textual. Moita Lopes (2011, p. 22) afirma que “[...] é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem”. (MOITA LOPES, 2011, p. 22)

Neste percurso de pesquisa ocorre o trabalho com textos que são partes de eventos sociais que, por sua vez, estão inseridos em práticas sociais e tendo o discurso como aspectos de representações do mundo. Para Fairclough (2003, p.8), “[...] os textos são entendidos como partes dos eventos sociais, têm a primazia de gerarem efeitos, ao ponto de alterar nossos conhecimentos, crenças, atitudes e valores. E ainda, [...] os efeitos sociais dos textos dependem da produção de sentido)”. (FAIRCLOUGH, 2003, p.11)

Os textos da BNCC circulam no campo social educacional passando pelo Ministério da Educação – MEC, pelas sedes oficiais das secretarias de educação dos estados e municípios, até chegarem no chão das escolas interferindo diretamente nas

reflexões e práxis docentes, e conseqüentemente, nos estudos e nas ações dos discentes, uma vez que segundo Fairclough (2003, p.8), “o mundo social é textualmente construído.”

A fim de que ocorresse a interação social entre a autoria e os leitores da BNCC, foi necessária a materialização do texto como parte principal dessa atividade, o ato da escrita como voz, a linguagem como prática social política.

Para a produção e circulação do texto analisado, Base Nacional Comum Curricular, se destacam atividades predominantemente semióticas, predominantemente linguísticas, sendo o texto a parte principal dessa atividade social. Acreditamos que a circulação da BNCC do Ensino Médio está atrelada à disponibilidade do material por meio da internet através de publicações nos *sites* oficiais governamentais de educação.

Entretanto, para além disso, há a possibilidade de distribuição física dessa documentação, por meio de impressões feitas e distribuídas por parte das Sedes Educacionais Estaduais chegando aos municípios e às instituições educacionais dos quatro cantos mais longínquos do país, ocorrendo ações em rede.

Dentre as atividades desenvolvidas com e por meio desse documento, estão o controle, por parte das autoridades governamentais, de conteúdos mínimos de ensino para todo o país, modificações nas diversas formas de ensino e de aprendizagens, dentre outras atividades que podem vir a ser evidenciadas a partir de momentos reflexivos acerca da temática.

Entre as pessoas envolvidas na produção e circulação desse documento, como mencionado anteriormente, se encontram docentes da Educação Básica, escritores/autores/as, especialistas, pesquisadores/as e pessoas dos governos municipais, estaduais e federal.

Dessa forma, o texto é atravessado por várias vozes, saberes, momentos históricos e/ou pessoais, transbordando de outras tantas formas enunciativas, impregnado de valores, sentimentos, sentidos, crenças, não sendo um texto sem marcas.

Esse documento é composto por linguagem predominantemente verbal. O campo social do texto produzido, de circulação nas instituições educacionais e no *site* oficial governamental, tem práticas sociais de produção e circulação específicas desses meios, sendo um texto extenso, detalhado, de entendimento mais complexo, utilizando-se de palavras elaboradas, linguagem técnica e mais rebuscada.

Para Fairclough (1992), os discursos são concebidos não apenas reproduzindo entidades e relações sociais, mas também as construindo de diversas maneiras, cada uma das quais posicionando os sujeitos sociais também de diferentes maneiras.

Para as autoras Resende e Ramalho (2011, p. 11), o discurso é visto como pedra basilar de todo o referencial da Análise de Discurso Crítica (ADC) e “é entendido como um momento, uma parte, digamos assim, de toda prática social.” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 14). As autoras acrescentam ainda que o discurso é o momento integrante e irredutível das práticas sociais que envolvem a semiose/linguagem em articulação com os demais momentos das práticas: fenômeno mental, relações sociais e mundo material. (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 16).

Sendo assim, os textos, como parte de um evento social, podem ser associados à prática social particular discurso ou a uma rede de práticas sociais que são: fenômeno mental, relações sociais e mundo material. Os textos nos permitem, por meio dos significados do discurso, representar, (in)teragir e identificar as nossas maneiras individuais e o mundo que nos cerca.

Assim, os gêneros, os discursos e os estilos formam uma ordem de discurso, ou seja, um aspecto discursivo de uma rede de práticas sociais. Fairclough (2007) conceitua os gêneros como aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais: “nós devemos dizer que a (inter)ação não é somente discursiva, mas está principalmente, frequente no discurso.” (FAIRCLOUGH, 2007, p. 75).

A BNCC traz essa ordem do discurso em si, com redes de práticas sociais observáveis a partir de seus cenários de criação, (re)estruturação, (re)elaboração em movimentos de ir e vir passando por distintas mãos, vozes, cenários, sendo assinalada por momentos políticos, ideologias e questões capitalistas. Resta saber a quem, realmente, interessa um documento atravessado por tantas marcas?

Figura 49 - Lócus da Pesquisa 02



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.2 DADOS TEXTUAIS COM DISCUSSÃO PARCIAL DA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para a definição da amostra textual, selecionamos o escopo “Apresentação e Introdução da BNCC”, em virtude das riquezas inerentes em sua elaboração e publicação.

As estratégias teórico-metodológicas utilizadas para a análise dos dados empíricos são ancoradas na Análise de Discurso Crítica de linha inglesa e a metodologia utilizada tem aporte na pesquisa qualitativa, conforme Moita Lopes (1994).

Os dados e as informações que constituem a pesquisa são encontrados na 3ª versão do texto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio publicada em 2018, cuja autoria é Institucional a partir de uma junção de ações: consultorias a especialistas renomados, consultas públicas on-line aos/às docentes do país - fato afirmado pelo governo, mas contestado por muitos docentes inclusive com falas contundentes já expostas neste texto em capítulo anterior; grupos e comissões de trabalho formadas por docentes a partir de publicação de resolução específica, equipe de trabalho específica definida pelo Ministério da Educação (MEC), sugestões de equipe do Conselho Nacional de Educação e da Secretaria de Educação Básica.

Faz-se necessário enfatizar que, na 1ª e na 2ª versão do documento norteador oficial em questão, BNCC Ensino Médio, as vozes dos/as professores/as da Educação Básica de vários cantos do Brasil estavam mais evidenciadas por meio de posicionamentos pessoais registrados no *site* do Ministério da Educação. Este era um espaço aberto para pesquisa/coleta coletiva de opiniões de professores/as do Brasil, e também, por meio da criação de grupos de estudos nas Instituições Educacionais,

bem como de comissões compostas por docentes para trabalhos e elaboração conjunta da versão final do documento.

Essa facilidade de maior colaboração na 1ª e na 2ª versão do texto se deu em virtude de a circulação depender das novas tecnologias digitais, com seu suporte textual virtual sendo o *site* do Ministério da Educação, o que não ocorreu durante a produção da última versão publicada, em decorrência de fatores políticos nacionais como trocas de governantes, do presidente da República e alterações nas chefias das pastas do Ministério da Educação.

Figura 50 - Lócus da Pesquisa 03



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.2.1 A Base Nacional Comum Curricular a partir de uma Visão Estrutural-Interdiscursiva: Em Foco A Análise de Discurso Crítica

A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (FREIRE, 1996, p. 15)

A análise nesta seção ocorre a partir do evento social da 3ª versão da BNCC do Ensino Médio, com recortes da “Introdução” do documento e ênfase no contexto de sua criação, publicação e exercício de implementação, de forma a utilizarmos o texto como material de pesquisa.

Nesse documento oficial norteador há, ou deveria haver, diversas vozes sociais manifestando diferentes opiniões e, para verificar isso, a conjuntura social de sua produção precisa ser esmiuçada mais a fundo para que essas afirmativas sejam evidenciadas, haja vista que os textos são acontecimentos discursivos situados temporal e espacialmente, sendo o contexto conjuntural essencial para a realização desse movimento.

O Ministério da Educação (MEC), ao longo de quatro anos, coordenou um processo de discussão e elaboração do documento normativo BNCC, criando comissões e grupos de trabalho compostos por docentes de todos os estados brasileiros e pelo Distrito Federal, segundo informações do próprio MEC.

Dessa forma, houve, portanto, a realização de consultorias com especialistas de diversas áreas de ensino e de distintos componentes curriculares, debates entre diferentes atores/atrizes do campo educacional, além da apreciação e discussão pelos integrantes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao chegar ao CNE, a versão final do texto da Base passou por várias modificações antes da publicação, tudo isso a fim de, segundo o próprio MEC, “orientar os rumos da Educação Básica no país objetivando as futuras elaborações de currículos de todo o país”.

Faz-se necessário refletir se as vozes dos/as educadores/as dos rincões brasileiros de todas as disciplinas ecoam nas páginas deste documento oficial norteador, de forma a evidenciar os múltiplos e distintos ensinamentos existentes tanto nas grandes capitais, onde há o auxílio de recursos mais avançados, como nos ensinamentos ofertados nos pequenos municípios e vilarejos dos interiores brasileiros. Refletir acerca disso é fulcral, considerando-se que os atores/atrizes sociais escolhem um dos discursos que existem para entender e representar o mundo que os cerca e no qual estão inseridos.

A prática social temporal-espacialmente situada na BNCC ocorre com as ações e interações entre alguns/algumas docentes da Educação Básica com estudiosos/as acadêmicos/as e com pessoas do comando no Ministério da Educação (MEC). Ela se dá, também, em momentos de relações sociais e nos discursos como semiose, havendo diferentes ordens do discurso, envolvendo uma rede de práticas sociais com atravessamentos entre si.

O campo social é o educacional e as ações se dão objetivando trazer a relevo seleções de conteúdos mínimos escolhidos como os mais importantes, que poderão abranger os conhecimentos historicamente construídos e como direitos de aprendizagem para todos, de modo a constarem na criação de uma base comum para todo o território nacional.

Esses conteúdos são vistos pela BNCC como direitos de serem aprendidos por todos os estudantes de todo o território brasileiro. Há também o campo social político,

haja vista que é de onde parte a decisão do evento comunicativo, a tomada de iniciativa, a preparação, o planejamento que partem da ordem de discurso do MEC.

A respeito de discurso, poder e acesso, Van Dijk (2008) traz algumas reflexões que estão interligadas à explanação aqui proposta:

O poder social é definido em termos do *controle* exercido por um grupo ou organização (ou seus integrantes) sobre as *ações* e/ou as mentes de (membros de) um outro grupo, limitando dessa forma a liberdade de ação dos outros ou influenciando seus conhecimentos, atitudes ou ideologias. O poder de um grupo ou instituição específica pode ser “distribuído”, e pode ser restrito a um *domínio* ou escopo social específico, como o da política, da mídia, do direito e da ordem da educação ou das empresas, resultando, assim, em diferentes “centros” de poder e grupos da elite que controlam tais centros. (VAN DIJK, 2008, p. 88)

A ordem do discurso é composta pelos elementos gêneros discursivos, discursos e estilos, e os mais recorrentes apresentados no texto em análise, como já mencionados, são as ordens de discurso educacional e política.

Os gêneros discursivos apresentados na conjuntura deste evento são debates, resoluções, exposições dos temas e dos conteúdos de cada disciplina, das propostas curriculares de todos os estados, parecer dos consultores e parecer do MEC; portarias, registros de comentários e réplicas entre os participantes das equipes de trabalho docente; comissões de consultores, tabelas, equipe do Conselho Nacional de Educação, do MEC e da Secretaria de Educação Básica.

Na Base Nacional Comum Curricular, encontramos a Ordem do Discurso Curricular que vem das Diretrizes Curriculares Nacionais e a Ordem do Discurso Escolar que se encontra nas práticas escolares.

O texto tem por principal função a normatização de ações educativas em todo o território nacional, sendo notórias neste percurso as relações de poder entre as ordens de discurso para a materialização das práticas sociais educacionais docentes, partindo da ordem de discurso governamental.

Para Foucault (1998), a “ordem do discurso” possui uma “função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas”.

O discurso participa dialeticamente nas práticas sociais e, dessa forma, para Fairclough (2003, p. 27), as três principais maneiras disso ocorrer são por meio de formas relativamente estáveis de (inter)agir, de representar e de ser; com três

principais significados dialéticos do discurso: acionais, representacionais e interacionais.

Em relação a isso, Ramalho e Resende (2011, p. 42) apresentam uma figura onde explicitam a temática “Ordem do Discurso”, de forma simples, clara e objetiva:

Figura 51 - Discurso e prática social



Autora: Lorena Borges (2020) adaptado de Ramalho e Resende (2011).

A questão dialética é enfatizada pelo fato de a linguagem, nesse caso o discurso, perpassar por todos os níveis sociais, desde as estruturas sociais, passando pelas práticas sociais e chegando aos eventos sociais, ou seja, atua do âmbito mais abstrato ao mais empírico. E, nesse ir e vir de movimentos, o discurso, ao ser proferido, modifica as práticas sociais e, por sua vez, as práticas sociais em suas ações modificam os discursos.

Diante disso, propomos trazer olhares para os discursos inseridos e que atravessam a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio, pois refletir acerca das ordens de discursos que compõem esse texto é fundante para então seguirmos na análise acerca dos MultiLetramentos anunciados e/ou evidenciados no texto e, por fim, registrarmos como estes se materializam no chão da escola por meio da práxis docente.

Toda ação social, toda prática social é semiótica no sentido em que a linguagem a compõe, e a linguagem serve tanto para instaurar questões de poder como para quebrá-las.

A BNCC do Ensino Médio teve o planejamento do texto situado, como mencionado na apresentação do documento, ao longo de quatro anos com a tomada de iniciativa, a preparação e o planejamento do evento interacional propostos pelo Ministério da Educação, e nessa ação é possível observar a estrutura social interferindo nas práticas sociais. Nesta atividade, predominantemente linguística, proposta pelo MEC, ocorre a tessitura de normatizações para um fazer educacional nacional.

Sabe-se que nos textos, as escolhas das palavras para sua composição não são aleatórias. Portanto, olhar para os momentos das práticas sociais que se articulam entre si, sendo dialéticas e atuando em redes, quais sejam: a ação/interação, as relações sociais, o mundo/atividade material, as pessoas com suas crenças, valores, atitudes e histórias, o discurso/semiose, faz-se necessário para a análise conjuntural sociopolítica, histórica, geográfica, espacial, temporal e para a análise textual da pesquisa para fins de compreensão, pois essas análises se tocam num movimento fluido.

É necessário haver atividade reflexiva sobre as práticas sociais. Assim, propomos uma análise conjuntural, e para isso, registramos algumas falas da Professora Mestra Daniela Lobato do Nascimento, docente da SEEDF, que atuou como Assessora Técnica no Gabinete da Subsecretaria de Educação Básica do Distrito Federal e como Coordenadora Estadual da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, coordenando as ações de reelaboração do Currículo do DF em 2018.

Evidenciamos, também, a fala da Professora Doutora Andréia Pereira de Araújo Martinez, docente da SEEDF, Diretora na Diretoria de Educação Infantil - DIINF/SEEDF e participante do Movimento Pró-BNCC do MEC, como coordenadora de etapa da Educação Infantil na revisitação do Currículo em Movimento do Distrito Federal, no processo de implementação e formação docente.

As mencionadas docentes, ao abordarem acerca da historicidade da criação e produção da BNCC, no curso “BNCC Teoria e Prática”, em 2020, na aula 2 - “Histórico e Estrutura da BNCC”, iniciam a aula enfatizando que: “a Base não é um currículo e sim um documento federal, norteador, normativo com caráter de orientar cada rede de ensino para a escrita de seus currículos”.

As docentes, ao ministrarem o curso, enfatizam que “a Base traz os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que cada estudante tem o direito de aprender, e que são conhecimentos essenciais para todo o território nacional”. A partir destas falas, as autoras abordam os marcos legais e o percurso histórico de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Ao refletir sobre as falas das professoras Nascimento e Martinez; ao realizar leituras de documentos nacionais normativos, resoluções, pareceres, conferências estaduais e nacionais, fóruns e congressos nacionais acerca da BNCC; ao verificar os marcos legais e os distintos contextos históricos do ensino Médio, percebemos ser urgente a necessidade da criação de espaços para o debate e as reflexões a respeito desse documento único, nacional, norteador da Educação Básica para todo o território brasileiro.

Figura 52 - Lócus da Pesquisa 04



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.2.2 Análise Interacional dos Textos

Para a análise interacional, compreendemos que esse texto é parte principal de uma atividade social, nesse caso atividade educacional, sendo também parte de uma cadeia ou rede de textos, uma vez que temos as marcas de vários outros textos em suas linhas e que esse também irá participar da concepção de tantos outros textos pelo país, como os currículos estaduais.

Os gêneros discursivos ligados à produção desse evento social foram debates, comentários e réplicas, exposições de conteúdos, leituras e posicionamentos verbais, resoluções, pareceres, portarias, textos didáticos verbais e não verbais em reuniões presenciais e/ou virtuais por parte das equipes e comissões docentes de trabalho, dos/as participantes do comando do MEC e da Secretaria de Educação Básica,

consultores educacionais e conselheiros do CNE; além dos discursos nas consultas públicas, nos Fóruns e Congressos Nacionais e Regionais envolvendo objetos materiais como livros, textos, documentos oficiais num tempo-espaço cronológico de 2014 a 2018.

Quanto à autoria, até a 2ª (segunda) versão do documento, é possível ler no *site* do MEC documentos chamados de “Parecer” com autoria de alguns consultores educacionais como a professora Jaqueline Peixoto [1], no texto de Língua Portuguesa.

É um documento institucional, escrito em Língua Portuguesa, elaborado por docentes, consultores/as, conselheiros/as, pessoas à frente do MEC, sendo difícil precisar sua autoria.

Quanto à participação e ao tipo de interação, ocorreram tanto face a face por meio dos grupos, comissões e reuniões de trabalho, quanto mediadas por tecnologias, no caso das inserções de sugestões no *link* inserido no site do MEC.

Foi notório, a partir da fala da Professora Nascimento, o silenciamento de algumas discussões e debates, ocorridos entre as equipes de trabalho, na versão oficial publicada. Esse silenciamento se deu tanto no sentido de inserção de direcionamentos pedagógicos quanto no sentido da retirada de disciplina e conteúdo da Base, como é o caso do Ensino Religioso. Há também o silenciamento das disciplinas Sociologia, Filosofia e Língua Espanhola (Espanhol), no texto da Base Nacional Comum Curricular.

Seguindo em nossa análise, trazemos trechos da “Apresentação”, “Introdução Geral” e “Introdução da Etapa do Ensino Médio” da Base Nacional Comum Curricular, e neste momento, recorreremos a algumas categorias de análise da Análise de Discurso Crítica uma vez que, de acordo com Ramalho e Resende (2011), esta “[...] oferece ferramentas analíticas para o/a pesquisador/a mapear conexões entre aspectos *semióticos* e *não-semióticos* do social [...]”.

Ao enfatizarmos a apresentação de somente alguns trechos, nos apoiamos em Ramalho e Resende (2011, p. 105), que asseveram que “não pode haver, portanto, análises textuais ‘completas’ e ‘definitivas’, ou ‘objetivas’ e ‘imparciais’”.

Desta forma, de acordo com Fairclough (2003), “não devemos presumir que a realidade de textos seja exaurida por nosso conhecimento sobre eles”. Sabemos que muitas outras análises virão e complementarão esta tentativa de lançar olhares para algumas questões que nos chamam atenção na BNCC.

Estudamos algumas categorias da ADC na disciplina Análise de Discurso 1, com a Professora Viviane Vieira, em 2020. A docente nos apresentou um material produzido para a disciplina contendo algumas categorias e, a partir dele, fizemos a análise demonstrada. As categorias utilizadas nesta análise foram solicitadas pelo texto, e assim registramos as mais recorrentes, a saber: legitimação, universalização, unificação, padronização.

Iniciamos, portanto, com a análise do texto da BNCC: “Apresentação”, inserido na página 05, onde observamos alguns Modos Gerais de Operação da Ideologia com suas Estratégias Típicas de Construção Simbólica. Para tanto, a fim de apresentar a análise de forma mais clara possível, temos a organização dos excertos no quadro abaixo:

Quadro 18 - Análise da Apresentação da BNCC

Modos Gerais de Operação da Ideologia	Estratégias Típicas de Construção Simbólica	Trechos do Texto Analisado
<p><u>LEGITIMAÇÃO</u></p> <p>As relações de dominação são representadas como legítimas (autorização, avaliação moral).</p>	<p><u>UNIVERSALIZAÇÃO</u></p> <p>Interesses específicos são apresentados como interesses gerais.</p>	<p><i>“É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.”</i></p> <p>(BNCC, 2018, p. 5, grifo nosso)</p>
<p><u>UNIFICAÇÃO</u></p> <p>Construção simbólica de identidade coletiva.</p>	<p><u>PADRONIZAÇÃO</u></p> <p>Um referencial padrão proposto como fundamento compartilhado.</p>	<p><i>“[...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.”</i></p> <p>(BNCC, 2018, p. 5, grifo nosso)</p>

	<p style="text-align: center;"><u>PADRONIZAÇÃO</u></p> <p>Um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.</p>	<p><i>“[...] é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.”</i></p> <p>(BNCC, 2018, p. 5, grifo nosso)</p>
	<p style="text-align: center;"><u>PADRONIZAÇÃO</u></p> <p>Um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.</p>	<p><i>“[...] Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras.”</i> (BNCC, 2018, p. 5, grifo nosso)</p>

Fonte: Criado pela autora.

Há a legitimação com autorização para mudanças e até mesmo imposição, nos excertos destacados. A proposição é que o MEC seja o parceiro para que a partir dessa parceria se concretizem mudanças paulatinas até chegarem ao chão da escola. Observemos que não há indicação de mudanças vindas das salas de aulas para a sociedade. O movimento parece ser inverso.

A padronização se apresenta de forma clara e a universalização também. Nesta, os interesses de um setor macro se sobrepujam a outros, nesse caso, às vozes de docentes, conforme apresentado no excerto de entrevista com uma coordenadora pedagógica, participante da pesquisa:

“Porque na verdade assim: É,,, foi... o processo, ele não foi bem assim...ele foi... ele foi muito velado... a verdade foi essa. Definiram e tal... e assim... essa Nova Base. O Governo, né? Então assim: “Ah! Porque teve consulta pública”. Pera aí, mas não foi divulgado. Pois é. Não foram, não foram. Inclusive eu não vi, na verdade... Eu vejo hoje muitos pesquisadores falando sobre a Base Nacional Comum Curricular e exaltando os pontos positivos e tudo mais. Mas, na época que a Base foi criada, sinceramente, a gente não via uma movimentação de autores assim, sabe? Apresentando, ponderando alguma coisa. Eu não percebi (autores na época). Nem criticando, nem exaltando, eu. Mas, essa é a minha humilde opinião. Pode ser, que eu estava fora da caixinha e não percebi, mas eu acho pouco provável. De alguma forma eu acredito que a gente receberia algum convite (para participar da consulta pública, no momento de construção da Base) né?”

Ao falar sobre a construção da BNCC, bem como das consultas públicas, a participante que é servidora pública, coordenadora pedagógica local de uma escola pesquisada que conta com 120 servidores, 80 professores e 2.400 alunos/as, aborda a respeito de situações veladas, discursos ecoados apenas para fortalecer determinadas ações governamentais, e segue expondo como ocorrem, em sua opinião, as políticas públicas educacionais:

Eu participei de consulta pública do... do Currículo em 2020 e assim, eu acho que o Distrito Federal, ele, pelo ... por tudo que eu participei, eu acho que ele demorou a acreditar que o Novo Ensino Médio ia emplacar. Aí... aí... agora veio a determinação, porque era nacional né? Tá todo mundo começando. Nós coordenadores recebemos uma formação e aí nós fomos incumbidos de formar os nossos professores. Telefone sem fio. Eu recebo uma informação, processo ali o que eu acho mas, às vezes, muitas vezes eu tenho que buscar outras... Porque as dúvidas são 500 milhões. Respostas? Não, e até hoje está desse jeito. Muitas vezes você chega com várias perguntas e sai com 2, 3 respostas.

Olhe, esse ano há uma nova formação continuada, assim sobre o Novo Ensino Médio, porém continuamos com o mesmo problema... Como que a gente vê? A gente vê justamente esse descaso, onde vem sempre algo de cima para baixo e vai ser sim: “A! mas, vamos fazer consultas públicas” maquiada. Mas, vamos fazer.” Ou veladas: “A! mas nós fizemos”... você não participou? Nossa! Você está muito desinformado. Desinteressado. “Nossa! Mas o professor é preguiçoso, porque foi feita a consulta pública, mas ele não quis participar”. Então você muda o foco da coisa, entendeu? Você transfere para quem vai executar...

(Sobre as políticas educacionais) Apareça do chão da sala de aula. Ah! Vamos implementar uma política que atenda às necessidades daqueles aos quais nós estamos prestando um serviço. Olha, nossos alunos chegam... é... com muita dificuldade de leitura, com dificuldade nos cálculos são coisas básicas.

A fala da professora coaduna as falas dos/as demais participantes da pesquisa. Surgem reflexões acerca de políticas “top down”, “bottom up” e sobre o contexto da criação da Base sem amplo debate e participação das pessoas que estão no chão da escola.

São tantos relatos profundos, interessantes, reflexivos que é difícil escolher um e não o outro. Então, seguimos na escrita e, à medida que as temáticas surgem e que o texto nos solicita um complemento, recorreremos às lembranças das entrevistas

escritas e on-line, momento em que decidimos quais vozes apresentar em cada determinado momento, para fortalecer o nosso discurso e nosso texto.

Na sequência, apresentamos o texto: “Introdução” da Base Nacional Comum Curricular, que inicia na página 07 e finaliza na página 21. Ao longo da Introdução desse documento, temos os seguintes textos: A Base Nacional Comum Curricular, Competências Gerais da Educação Básica, Os Marcos Legais que Embasam a BNCC, Fundamentos Pedagógicos da BNCC, O Compromisso com a Educação Integral, O Pacto Interfederativo e a Implementação da BNCC. Apresentamos, portanto, algumas análises de alguns dos textos dos títulos mencionados.

Nesta análise, trazemos tanto excertos voltados às operações de ideologia com construções simbólicas como nos atemos também à análise interacional, enfatizando algumas categorias encontradas no texto, como: Intertextualidade e Interdiscursividade.

Quadro 19 - Modos Gerais de Operação da Ideologia

MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA	TRECHOS DO TEXTO ANALISADO
<p style="text-align: center;"><u>LEGITIMAÇÃO</u></p> <p>É quando as relações de dominação são representadas como legítimas (autorização, avaliação moral).</p>	<p style="text-align: center;"><u>RACIONALIZAÇÃO</u></p> <p>Neste fato, uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações, utilidade da ação institucionalizada/sistema de conhecimento perito.</p>	<p><i>“Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, [...]”</i> (BNCC, 2018, p.01)</p> <p><i>“Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.”</i> (BNCC, 2018, p.08)</p> <p><i>“Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos.”</i> (BNCC, 2018, p.13)</p>

	<p style="text-align: center;"><u>UNIVERSALIZAÇÃO</u></p> <p>Interesses específicos são apresentados como interesses gerais.</p>	<p>“[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.” (BNCC, 2018, p.08)</p> <p>“Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).” (BNCC, 2018, p.13)</p>
--	---	---

NARRATIVIZAÇÃO

Exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente, legitimação por meio de narrativas.

“[...] em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” (BNCC, 2018, 07)

“Os marcos legais que embasam a BNCC A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que [...]” (BNCC, 2018, p. 10)

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).” (BNCC, 2018, p. 10)

“O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) [...]” (BNCC, 2018, p.13)

<p style="text-align: center;"><u>UNIFICAÇÃO</u></p> <p>Construção simbólica de identidade coletiva.</p>	<p style="text-align: center;"><u>PADRONIZAÇÃO</u></p> <p>Um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.</p>	<p>“Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal.</p> <p>“Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (BNCC, 2018, p.08)</p> <p>“Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (BNCC, 2018, p.08)</p> <p>“Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).” (BNCC, 2018, p. 13)</p>
--	---	--

	<p><u>SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE</u></p> <p>Construção de símbolos de unidade e identificação coletiva.</p>	<p><i>“É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.” (BNCC, 2018, p.08.)</i></p>
<p><u>REIFICAÇÃO</u></p>	<p><u>NATURALIZAÇÃO</u></p> <p>Criação social e histórica tratada como acontecimento natural.</p>	<p><i>“O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).” (BNCC, 2018, p.13)</i></p>
	<p><u>ETERNALIZAÇÃO</u></p> <p>Fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes.</p>	<p><i>“Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).” (BNCC, 2018, p. 08)</i></p> <p>“COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>1. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.”</p>

	<p style="text-align: center;"><u>NOMINALIZAÇÃO/</u> <u>PASSIVAÇÃO</u></p> <p>Concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de atores e ações.</p>	<p>“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BNCC, 2018, p. 07)</p>
--	--	--

Fonte: Criado pela autora.

Acerca dos aspectos discursivos/textuais, apresentamos algumas das categorias analíticas trabalhadas em material apresentado pela professora Viviane Vieira, em disciplina na UnB. Destacamos do texto analisado os seguintes excertos e os momentos em que as categorias intertextualidade e interdiscursividade foram encontradas:

Quadro 20 - Categorias Intertextualidade e Interdiscursividade

INTERTEXTUALIDADE	INTERDISCURSIVIDADE
<p>“[...] em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).” (BNCC, 2018, p. 08)</p>	<p>“Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)3, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).” (BNCC, 2018, p. 08)</p>
<p>“Os marcos legais que embasam a BNCC</p> <p>A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).” (BNCC, 2018, p. 07)</p>	<p>“Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado, que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão nos anos 2000.” (BNCC, 2018, p. 11)</p>

<p>“Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).” (BNCC, 2018, p. 10)</p>	<p><i>“Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20106.” (BNCC, 2018, p. 11)</i></p>
<p>“Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).” (BNCC, 2018, p. 07) (BNCC, 2018, p. 10)</p>	<p><i>“Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).” (BNCC, 2018, p.11)</i></p>
<p>“Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização [...]”</p>	
<p>“Em 2014, a Lei nº 13.005/20147 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE) [...]”. (BNCC, 2018, p. 11)</p>	<p><i>É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).” (BNCC, 2018, p. 13)</i></p>

Fonte: Criada pela autora.

Ao iniciarmos as análises textuais, tínhamos por objetivo evidenciar vários aspectos discursivos/textuais a fim de compreendermos melhor a Base e seu cenário de criação, ao mesmo tempo em que respondíamos a questionamentos apresentados no livro de Ramalho e Resende (2011).

Entretanto, ao iniciarmos a análise, o texto passou a nos mostrar muitas questões ideológicas e, de forma clara, várias estratégias típicas de construção simbólica iam se desvelando à nossa frente.

Ao tentarmos realizar uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular a partir das contribuições teórico-metodológicas da Análise de Discurso

Crítica (ADC), de forma a trazer a relevo a partir de uma análise textualmente orientada discursos, vozes e atores sociais que este documento oficial federal evidencia e/ou omite em suas linhas sobre a conjuntura de sua elaboração, o texto como que em um passeio a passos largos foi se explicando, se mostrando em relação à Legitimação, à Unificação e à Reificação.

Aspectos discursivos/textuais como a Intertextualidade e a Interdiscursividade também se apresentaram, uma vez que esse texto normativo nacional em análise se constitui a partir de uma longa caminhada com a presença de Diretrizes Nacionais, Leis, Portarias, Resoluções, Planos Nacionais, Fóruns Nacionais e Estaduais, Conferências, Seminários, Grupos de Trabalhos entre docentes, especialistas.

Há marcas de textos orais e escritos datados desde a Constituição Federal de 1988, acrescentados de discursos vindos do Conselho Nacional de Educação, de Organizações Internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura, discursos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Básica.

No primeiro texto analisado: “Apresentação da BNCC” foram evidenciados excertos acerca de Universalização e de Padronização. Já no segundo texto, intitulado “Introdução da BNCC”, o texto mostrou-nos um excesso de Narrativização e de Padronização, seguidas de Racionalização. Na sequência, surgiram as categorias Universalização com Eternalização, e por fim, verificamos algumas marcas de Nominalização e de Naturalização.

Assim, pudemos comprovar que esse texto é atravessado por várias vozes, ideologias, ordens de discurso, saberes, momentos históricos, transbordando de outras tantas formas enunciativas.

Figura 53 - Lócus da Pesquisa 05



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.3 SEGUNDO TRAJETO DE ANÁLISE: ANÁLISES DOS TEXTOS E DISCURSOS RESSOADOS PARA/NA PESQUISA

Na seção anterior, focamos nas linhas e entrelinhas do texto BNCC a partir de olhares trazidos da Análise de Discurso Crítica, para uma análise textual orientada.

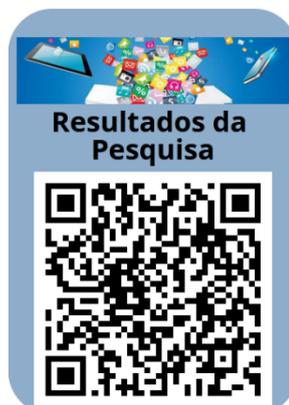
Agora, apresentamos excertos da BNCC para evidenciar a presença dos MultiLetramentos em suas linhas como incentivo ao trabalho docente com estes. Apresentamos, também, trechos das escritas e das falas dos/as participantes da pesquisa, registradas por meio de entrevista semiestruturada em formulário no Google Forms e a partir de transcrições das falas presenciais e de áudios dos/as participantes.

As transcrições das duas (2) entrevistas, presencial e on-line, com os coordenadores pedagógicos da Instituição Educacional pesquisada, gerou sessenta (60) páginas, e entendemos que inserir esse quantitativo de conteúdo nos anexos desta Dissertação não seria adequado. Portanto, criamos um *link* que ficará aberto. Nele, poderão ser lidas todas as entrevistas, na íntegra: <https://drive.google.com/drive/folders/1Fvjc3HOqp1NxJNV0DjM0fSL3nITSPL?usp=sharing>

As entrevistas escritas, respondidas no formulário do Google pelos/as professores/as participantes da pesquisa, estão muito ricas e cheias de intencionalidade pedagógica. Pensando nisso, decidimos compartilhá-las na íntegra através de QRcode. Tivemos a cautela de deletar toda e qualquer marca que possa

vir a identificar algum/a dos/das participantes, embora tenhamos solicitado que estes/estas se identificassem somente por meio de um codinome de sua escolha.

Figura 54 - QRcode Entrevista Escrita



Fonte: Criado pela autora.

A seguir, apresentamos duas (2) das perguntas realizadas e selecionadas das entrevistas escritas, via Google Forms, por trazerem como foco uma das várias temáticas que, literalmente, invadiram a pesquisa.

O tema, a pandemia da Covid-19, exposto pelos/as participantes, atravessou as salas de aula, o mundo dos/as docentes e discentes, o ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, o nosso processo de pesquisa. Achamos pertinente não silenciar essas falas e as deixarmos registradas aqui, como relatos que não analisaremos, mas como uma espécie de tesouro histórico guardado, mas exposto, acessível.

Quadro 21 - Entrevista - Bloco A - Indicando Caminhos - Pergunta 10

Entrevista Semiestruturada: Bloco A _ INDICANDO CAMINHOS	
10. Podemos dividir o ano letivo de 2020 em momentos bem distintos: a) pré-pandemia com aulas presenciais; b) isolamento/distanciamento social sem aulas; c) retorno das aulas em modo remoto durante a pandemia. Comente a vivência desses momentos. (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Primeiramente o medo de perder qualquer que seja a pessoa aluno ou família e até mesmo a si próprio. Resumindo, a pandemia trouxe medo ao desconhecido, receio de realmente o que nos restou para ensinar se de fato iria funcionar e com o retorno mesmo que híbrido o sentimento é de esperança de um futuro próximo que comece a voltar a ser bom.”

Rai	“Inicialmente, desastroso. Porém, por meio do emprego de recursos tecnológicos, tentou-se amenizar.”
M	“O primeiro momento foi de muitos medos e dúvidas sobre como iríamos e se realmente era possível continuar as aulas. Em seguida com a determinação do isolamento a ansiedade de quando iríamos retornar e mais uma vez os medos. A maneira remota foi de muito aprendizado e superação pois tive que adaptar as minhas aulas para o modo virtual com slides, vídeos, formulários, plataforma virtual, comunicação com os alunos por e-mail, WhatsApp, corrigir atividades pela tela do computador e explicar o conteúdo de forma mais sucinta e sem o contato visual com os alunos. Surgiram muitas inquietações a respeito do aprendizado dos estudantes e a busca ativa de muitos que deixaram de participar das aulas.”
Professor Planaltina	“O início do ano estava indo bem, entre minhas turmas havia muitos estudantes atentos e dispostos a realizar as atividades. O segundo momento foi estático inicialmente, sem aulas, mas logo que o acesso à plataforma foi liberado, já iniciei os trabalhos, mas com postagens diversificadas, desde atualidades até arquivos e videoaulas de conteúdos da minha disciplina. No terceiro momento, com a oficialização do trabalho remoto, passei a aplicar atividades com mais regularidade. Entretanto a qualidade geral caiu muito por conta da baixa quantidade de acessos, o retorno para o híbrido tem demonstrado isso. “
Esopo La Fontaine	“Com aulas presenciais a dinâmica era vídeo aula com explicações, exercícios para fixação, atividades avaliativas e provas bimestrais do conteúdo. b. difícil de entender o que aconteceria com a onda do vírus, pois ainda era cedo para entender o que estava realmente acontecendo, um futuro incerto. c. com o retorno remoto e a forma utilizada, o retorno com um prazo de adaptação dos professores e alunos em tempo recorde e sem nenhuma estrutura nos jogaram numa cilada onde se desse certo o governo local seria ovacionado, se desse errado a culpa era dos gestores e professores, mas os professores se adaptaram de forma heroica e se reinventaram com ajuda de familiares e da própria escola com a Direção e Supervisores. Quanto aos alunos a adaptação sem recursos tecnológicos para isso dificultou muito a conexão entre colégio x professores x alunos. Alunos sem acesso pegaram material impresso, mas a perda pedagógica de auxiliar nas diversas formas com certeza ficaram deveras prejudicados. No caso da plataforma minhas aulas continuaram no mesmo ritmo: vídeos aulas prontas de professores do Youtube e exercícios, fazendo complementação com textos em PDF para aqueles que não conseguissem assistir os vídeos por N motivos. Utilização de Formulários para avaliações diretas e de final de bimestre. Utilizado Meet, porém o acesso dos estudantes foi muito baixo, por exemplo, uma turma com 120 alunos, 6 turmas, estavam presentes em média 7 a 22 alunos, fora o tempo limitado para as aulas.
Santos	“O primeiro momento foi de expectativa e apreensão, uma vez que acompanhávamos as notícias das primeiras manifestações da Covid-19 no mundo, torcendo para que não chegasse ao Brasil. Apesar da globalização, eu não esperava que chegasse e afetasse de forma tão vertiginosa o nosso país, por isso não mudei de forma substancial a dinâmica do meu fazer pedagógico. O segundo momento, por sua vez, provocou em mim uma inclinação para me preparar em relação ao uso de novas tecnologias, uma vez que eu já havia previsto a necessidade desse recurso, o qual não dominava à época. O terceiro momento foi a tentativa de concretização da aprendizagem adquirida no segundo momento, percebendo que

	a realidade das aulas, também no contexto remoto, sempre é determinada pela própria práxis, apesar de a teoria auxiliar minimamente no preparo das aulas.”
Nonato	“No primeiro momento pré-pandemia o ensino seguia dentro da normalidade ainda sem muito uso do meios digitais. No segundo momento ficou em suspenso as aulas e sem contato com os alunos, nesse período foi apresentado aos professores a plataforma com uma rápida formação. O retorno com o ensino remoto foi bom para darmos continuidade ao ensino, mesmo com um começo confuso, os alunos reagiram bem. Como professor precisei me adaptar à nova realidade buscando o apoio da escola e dos colegas.”

Fonte: Criada pela autora.

Quadro 22 - Entrevista - Bloco A - Indicando Caminhos - Pergunta 11

Entrevista Semiestruturada: Bloco A _ INDICANDO CAMINHOS	
11. O que você destacaria das aulas e interações com os/as estudantes, ao longo de 2020 - em tempos pandêmicos com ensino remoto, em 2021 - com ensino híbrido e retorno às aulas presenciais e, agora, neste primeiro semestre de 2022? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Começamos na dificuldade pela falta de internet e computadores dos alunos, passamos para as interações conturbadas no início e como tudo que se inicia com dificuldade ao passar dos dias começamos a entrar nos eixos se assim podemos destacar essa transição. Próximo ao retorno o medo se intensificou, afinal ainda estamos em uma pandemia com um vírus que a cada mutação se torna pior, mas a esperança de dias melhores nos motiva ao retorno.”
Rai	“Bastante ansiedade pelo retorno.”
M	“A comunicação ficou bastante prejudicada com a forma remota pois poucos alunos eram participativos durante as aulas do Meet e raramente expressavam suas dúvidas a respeito do conteúdo, acredito que por se sentirem ainda perdidos com a nova maneira das aulas ou pelo próprio contexto em que vivemos de pandemia. E com o retorno presencial percebo que os alunos trouxeram consigo o comportamento semelhante ao das aulas remotas com pouca interação. Essa semana, questionando uma turma sobre o silêncio, uma aluna me respondeu dizendo "Nós esquecemos como socializar a professora." “
Professor Planaltina	“A importância que o Estado e a família têm na educação. Minhas aulas dependiam de os estudantes conseguirem o acesso com internet e meio eletrônico e também do incentivo da família, e os dois agentes foram muito falhos de forma geral.”
Esopo La Fontaine	“Destaco que professores foram além dos seus limites para se reinventarem como profissionais que levam conhecimento, na utilização das diversas formas de utilização das mídias sociais, dentro de uma plataforma a meu

	ver limitada; talvez o MOODLE seria melhor para interação alunos x professores e alunos x alunos.”
Santos	“A interação foi mínima. Muitos alunos não frequentaram os encontros síncronos pelo Google Meet, o que dificultou bastante a percepção dos desafios reais na aprendizagem do aluno. Não considero o ensino remoto minimamente satisfatório, apesar de compreender que era o "menos pior" a se fazer.”
Nonato	“Durante o ensino remoto a interação com os novos alunos ficou menor, com os alunos que eu já havia trabalhado no presencial continuou boa. Muitos não se sentiam confortáveis para aparecer no vídeo e interagir.”

Fonte: Criada pela autora.

Nos quadros acima, temos relatos fortes, precisos de docentes marcados/as profundamente pelos últimos fatos que assolaram o mundo. Fizemos a escolha de não analisar essas falas, de somente acolhê-las e registrá-las aqui, para que os/as leitores tenham acesso a alguns fatos e visões particulares ocorridos na Educação Básica Brasileira, no Ensino Médio, no Distrito Federal, durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

Em relação à presença dos MultiLetramentos na Base Nacional Comum Curricular, registramos que a linguagem é entendida como ação social multimodal, como demonstrado no seguinte excerto:

*Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, **é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos**, entre outras denominações que procuram designar **novas práticas sociais de linguagem**. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018. p. 487, grifo nosso)*

Fala-se da busca pelas novas práticas sociais multimodais e multissemióticas existentes a partir de culturas diversas e multiculturais, na qual estamos inseridos/as, e é enfatizada a necessidade de se considerar novas formas de ensino e aprendizagem. A respeito dos MultiLetramentos, a Base Nacional Comum Curricular registra que:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino

Médio. Para atender às necessidades de formação geral, **indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho** e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes **tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida.** (BRASIL, 2017 - Excerto 01, p. 464-465, grifo nosso)

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso **considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem.** No entanto, a **necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.** (BRASIL, 2017 - Excerto 02, p. 487, grifo nosso)

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, **a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto** (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2017 - Excerto 03 - p.498, grifo nosso)

Trouxemos três excertos do texto da Base que indicam preocupação com a dialética ensino/aprendizagem em relação às grandes transformações vivenciadas na atualidade no âmbito das linguagens, as transformações globais em virtude da tecnologia, da internet na palma da mão de quase todo cidadão e como isso interfere, afeta e precisa se personificar nas salas de aula brasileiras. Fala-se ainda acerca de

“Considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem [...] a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados”. (BRASIL, 2017 - Excerto 02, p. 487, grifo nosso)

A respeito deste trecho, pensamos como as escolas podem, realmente, considerar a cultura digital sem um apoio efetivo governamental. Sabemos que a maioria das escolas públicas não possuem laboratórios de informática, nem mesmo

internet pública a ser utilizada pelos/as docentes na construção e efetivação de suas aulas, tampouco para uso dos/as estudantes.

Compreendemos que há várias formas de considerarmos a cultura digital, os MultiLetramentos e os Novos Letramentos em sala de aula e, para que isso ocorra, não é preciso distanciarmos os/as estudantes de suas culturas locais, das culturas nas quais nossas escolas se encontram inseridas.

O debate vai além disso, é mais amplo, está no âmbito das Políticas Públicas existentes e das Políticas Públicas intencionalmente inexistentes, pois a quem interessa os retrocessos e/ou estagnações da Educação pública brasileira? Quem é beneficiado com o distanciamento das culturas digitais, globais, o acesso às informações e conhecimentos em tempo real das nossas escolas e com a ausência da oferta de aulas mais dinâmicas, interativas, cativantes, envolventes em que os/as alunos/as possam agir, serem os/as protagonistas e treinarem nesse microambiente social como se portar mais ativamente na sociedade, buscar resoluções de questões atuais, saber evidenciar suas vozes?

É notório que a busca por formação de estudantes cidadãos/as ativos/as e protagonistas é ação docente independentemente das culturas digitais, mas sabemos que ter acesso a essas outras formas de ensino/aprendizagem contribui para a formação de alunos/as mais críticos/as e atuantes na sociedade. Podemos comprovar essa afirmação a partir de uma fala de participante da pesquisa em que ela verbaliza a seguinte ação ocorrida na IE pesquisada:

“Por exemplo, já aconteceu: a colega até poucos dias, ela falou: ‘Olha aí eu pedi, muitos não tinha internet, eu roteei a internet do meu celular’. A professora falou, né? E ela fez o trabalho e foi ótimo. Ela fez trabalhos em grupo. Então, ali ela roteou... Era uma pessoa do grupo que ela partilhou a internet e eles fizeram a pesquisa, e eles fizeram a atividade dela.” (Participante n 10, Questionadora)

A participante segue relatando a respeito de outros acontecimentos na Instituição Educacional que envolvem os MultiLetramentos e as práticas sociais docentes conectadas ou não com as tecnologias. Trazemos essa entrevista, realizada de modo presencial e outra realizada no Meet, na íntegra, nos anexos, embora cada uma delas, após a transcrição, tenha 30 páginas cada uma.

Na sequência, registramos aqui mais um relato, da participante da pesquisa, que permeia os excertos da BNCC apresentados em parágrafos acima:

“Eu percebo que tem que ter um movimento maior. E... não sentido. O movimento que eu falo dos professores, de abarcar isso que é real. ‘Mas eu não vou entrar na onda dos alunos negócio de Tik Tok.’ Quantas vezes você pode usar o Tik Tok para atrair o seu aluno? Porque aquilo ali é a realidade dele. Então, você pode. Você pode fazer um vídeo. É... você pode pedir para os meninos, por exemplo: para eles criarem um Instagram e ali eles irem alimentando com conteúdos que vão ser, por exemplo, voltado para o PAS. Você pode criar um blog, onde você tem ali professores e alunos em que há tira dúvidas. A, tal, assim, assim, assim, assim... “Gerou um conceito aqui que na minha cabeça, que não tá legal”. Você tem o blog. O professor pode responder, um aluno pode responder, porque todos nós ensinamos e aprendemos. O conhecimento é construído. Então, o Blog é super interativo, né? Porém, muitos não se sentem aptos ao usar essa tecnologia, porque muitas vezes não sabem mexer, muitas vezes tem o medo de gerar um envolvimento muito grande e gerar confusão com os alunos e tal, tal, tal...É... outros não, outros não, porque não querem sair da sua zona de conforto. ‘Dei aula assim a vida inteira, eu vou continuar desse jeito, Isso vai influenciar em nada na minha... na minha disciplina... Tô, tô tô’. Porém, a gente vê que assim, aquele professor que faz, ele tem um engajamento muito grande dos alunos. Inclusive quando eu voltar para sala de aula, eu pretendo montar um canal no YouTube com meus experimentos e tal... eu quero. Porque eu acho que isso é... é você.... A... você está entrando no mundo do aluno”. Mas é isso, essa é a intenção. É entrar no mundo dele mesmo. Ele vê aqui a gente... inclusive para ele ver que a gente precisa se reinventar na vida para continuar seguindo o caminho. Sabe? Só vai vencer, quem... como é que é? A... a... questão da evolução? São as espécies que se adaptam? Não é a mais forte ou que é mais rápida... Não. É quem se adapta. Então, a gente vai se adaptando e é isso. E vai seguir na vida, né?” (Participante n 10, Questionadora)

São muitos trechos e informações interessantíssimas compartilhadas pelos/as participantes da pesquisa e encontradas nos trechos da Base que nos conduzem para reflexões críticas que apuram nosso olhar, nos fazem enxergar outras tantas realidades e inquietam o nosso ser.

Retomando o último excerto apresentado acima, do texto da Base, em que é falado sobre as práticas contemporâneas que ganham maior destaque no Ensino Médio, já que estes/as estudantes, em sua maioria, estão imersos na cultura digital, em processos colaborativos, nas interações virtuais por meio das redes sociais, em processos de circulação de conhecimentos distintos, trazemos outras falas, de outros participantes, especificamente a respeito dos MultiLetramentos.

Optamos por aglutinar as informações recebidas em quadros, em virtude do grande espaço já utilizado neste texto e por entendermos já estar extrapolando o

quantitativo de páginas de uma dissertação de mestrado. Abaixo, apresentamos algumas perguntas seguidas das reflexões docentes:

Quadro 23 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 01

Entrevista Semiestruturada: Bloco C _ APROFUNDANDO OS OLHARES E REFLETINDO A NOSSA PRÁXIS DOCENTE 01	
1. O que você entende por Multiletramentos? (7 Respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Múltiplas linguagens dentro de um texto.”
Rai	“ Pelo que me lembro , consiste em uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...)” (grifo nosso)
M	Múltiplas linguagens verbal, visual etc.”
Professor Planaltina	“Capacidade de compreensão sobre diversos meios de comunicação e diferentes mídias.”
Esopo La Fontaine	“Que a interação social tem variações culturais dentro da perspectiva visual, verbal, sonora, espacial, etc...”
Santos	“É a ampliação da noção de aprendizagem, que não associa o conhecimento apenas à capacidade de ler ou/e escrever.”
Nonato	“A utilização de várias formas de linguagem para o aprendizado.”

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 24 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 02

Entrevista Semiestruturada: Bloco C _ APROFUNDANDO OS OLHARES E REFLETINDO A NOSSA PRÁXIS DOCENTE 02	
2. De que modo os Multiletramentos estão presentes em sua práxis docente cotidiana? (7 respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas

Grazi	“Em todas as atividades quando elaboradas dentro do meu plano de aula. As diversas linguagens existentes no nosso dia a dia fazem com que eu, enquanto professora, me adapte a essa realidade.” (grifo nosso)
Rai	“Pela multiplicidade de linguagens empregadas no cotidiano escolar.” (grifo nosso)
M	“Nos meus exemplos sobre cada conteúdo.” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“Na junção de conteúdos e diferentes mídias, de literatura a cinema, memes, quadrinhos, redes sociais.” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“Na utilização de charges, desenhos em quadrinhos, vídeos aulas, músicas, etc...” (grifo nosso)
Santos	“Busco utilizar recursos audiovisuais com frequência em minha aula.” (grifo nosso)
Nonato	“Procuro sempre estimular os alunos através das múltiplas linguagens com a utilização de recursos digitais para auxiliar. Buscando aproximar o conteúdo acadêmico da linguagem usual dos alunos, apontando os diferentes níveis de discurso e linguagens.” (grifo nosso)

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 25 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 03

Entrevista Semiestruturada: Bloco C _ APROFUNDANDO OS OLHARES E REFLETINDO A NOSSA PRÁXIS DOCENTE 03	
3. Como você percebe os Multiletramentos nas (entre)linhas da Base Nacional Comum Curricular de Linguagens e, em especial, na sua disciplina para o Ensino Médio? (7 Respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Ainda são muito vagas dentro da Base Nacional. É preciso de fato inserir no currículo e principalmente ser abordada nas escolas.” (grifo nosso)
Rai	“Sim.” (não compreendemos a resposta do participante, grifo nosso)
M	“Como os projetos podem esses aspectos podem ser muito bem trabalhados.”
Professor Planaltina	Sem respostas (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“Percebo ela teórica, precisamos das práticas para avançar e no final saber se realmente quem as pensou estava no caminho correto.” (grifo nosso)

Santos	Sem respostas (grifo nosso)
Nonato	“Podemos trabalhar a língua portuguesa de diversas maneiras, nos utilizando de várias linguagens para aproximar o conhecimento formal e da língua dos estudantes.” (grifo nosso)

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 26 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 04

Entrevista Semiestruturada: Bloco C _ APROFUNDANDO OS OLHARES E REFLETINDO A NOSSA PRÁXIS DOCENTE 04	
4. Na sua visão, de que forma o trabalho docente pode fomentar a criticidade e a emancipação social dos/as nossos/as estudantes? (7 Respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Essa emancipação começa exatamente no trabalho que fazemos dentro de sala de aula, a forma a qual escolhemos trazer esse aluno às outras realidades.” (grifo nosso)
Rai	“Por meio das diversas visões de mundo que as disciplinas ofertam.” (grifo nosso)
M	“A todo momento ensinando a interpretar um texto, a identificar fake news, a perceber nos discursos elementos persuasivos entre outros.” (grifo nosso)
Professor Planaltina	“A influência pode ser imensa, principalmente no contexto de estudantes cujos pais ou responsáveis se ausentam para trabalhar. Para tanto, o professor deve mostrar que os conteúdos historicamente acumulados são aplicáveis a várias situações atuais e discutir os vários pontos de vista possíveis.” (grifo nosso)
Esopo La Fontaine	“A ideia do Novo Ensino Médio me mostrou que podemos atingir a criticidade e emancipação social dos estudantes.” (grifo nosso)
Santos	“O trabalho do professor pode fazer com que o aluno, em um primeiro momento, descubra a si mesmo em posição no mundo, ressaltando suas potencialidades e revelando também suas fragilidades, não apenas como estudante, mas como pessoa. A criticidade se dá uma vez que o aluno, ao perceber a si mesmo no mundo, consegue colocar-se na sociedade buscando atender aquilo que ele considera como ideal..” (grifo nosso)
Nonato	“Na prática do diálogo com os alunos, apresentando obras que causem reflexão e principalmente que ele possa fazer relação com a sua realidade para produzir a síntese desse conhecimento.” (grifo nosso)

Fonte: Criado pela autora.

Quadro 27 - Entrevista - Bloco C - Aprofundando os Olhares e Refletindo a nossa Práxis Docente 05

Entrevista Semiestruturada: Bloco C _ APROFUNDANDO OS OLHARES E REFLETINDO A NOSSA PRÁXIS DOCENTE 05	
5. O que você gostaria/poderia acrescentar acerca das temáticas aqui abordadas e que não foi contemplado nas perguntas realizadas? (7 Respostas)	
Participantes da pesquisa	Respostas
Grazi	“Achei que as perguntas foram pertinentes a temática abordada.”
Rai	Sem perguntas.
M	“Opinião sobre vantagens e desvantagens do novo modelo de ensino médio.”
Professor Planaltina	Sem respostas
Esopo La Fontaine	“Que sempre que for implantar algo se tenha um prazo mais amplo, como por exemplo, inserir os alunos nas mídias de educação no prazo curto como foi neste método remoto de ensino só não foi fracassado pela experiência dos professores, coordenadores e direção dos colégios; e como já disse resiliência de cada um para que abraçasse toda a comunidade estudantil.” (grifo nosso)
Santos	“Nenhuma sugestão.”
Nonato	Sem respostas

Fonte: Criado pela autora.

Ao questionarmos os/as docentes acerca do que compreendem como MultiLetramentos, como eles se apresentam em suas realidades nas salas de aula, no fazer pedagógico, e se os/as professores/as veem e como enxergam essa temática no texto da Base Nacional Comum Curricular, foram muitas as respostas, muitas reflexões surgidas que nos levaram a acreditar cada vez mais na importância da formação continuada docente. Precisamos fortalecer nossas escolas possibilitando mais espaços formativos, evidenciando a multimodalidade e as distintas possibilidades de trabalhos a partir dela.

Ao serem questionados: “De que modo os Multiletramentos estão presentes em sua práxis docente cotidiana?”, entre as muitas respostas, destacamos a seguinte, para evidenciar nossa fala: “Em **todas as atividades quando elaboradas dentro do meu plano de aula. As diversas linguagens existentes no nosso dia a dia fazem com que eu, enquanto professora, me adapte a essa realidade.**” (Participante 1, Grazi, grifo nosso)

Os/as participantes afirmam que os MultiLetramentos se fazem presentes em sua práxis pedagógica de diferentes modos e em distintos momentos, pois o atual contexto em que estamos imersos exige e nos impulsiona a essas novas formas de viver, de agir, a novas formas de ensino/aprendizagem.

Figura 55 - Lócus da Pesquisa 05



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.4 LINHA DE CHEGADA: RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DA PESQUISA

Chegamos à nossa quinta e última parada temporária neste percurso investigativo de dissertação de mestrado, na Universidade de Brasília. Jornada que compreendemos ter sido iniciada há alguns anos, ainda na graduação de Letras/Português/Inglês ao decidirmos, em uma aula de Linguística, que era exatamente aquilo que iríamos fazer, nos tornarmos um dia docente de Línguas, e quem sabe, mestre em Linguística.

Objetivos Específicos	Questões de Pesquisa
1. Descrever o que a Política Linguística Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio preconiza acerca dos MultiLetramentos. (documental)	Quais/Como os eventos de MultiLetramentos são anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio?
2. Investigar, em uma perspectiva crítica, como os MultiLetramentos são trabalhados pelos/as professores/as de Linguagens, Língua Portuguesa, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (colaborativo)	<p>Como é a realidade das práticas sociais escolares em relação ao construto MultiLetramentos a partir da Base Nacional Comum Curricular?</p> <p>Como o/a professor/a do Ensino Médio está experienciando aquilo que é postulado na Base Nacional Comum Curricular acerca de MultiLetramentos?</p>
3. Reconstruir, por meio das concepções de Política Linguística, Educação Linguística Crítica e Pedagogia dos MultiLetramentos, possibilidades de registros iniciais para a elaboração de uma Política Linguística Educacional propositiva para o Ensino de Língua Portuguesa, no contexto brasileiro. (propositivo)	O que se entende ser necessário, a partir desta pesquisa, para a criação de uma política propositiva <i>bottom up</i> eficaz para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro?

Acreditamos ter alcançado cada objetivo específico e respondido às nossas perguntas de pesquisa. Verificamos que o objetivo geral, apesar da pandemia que nos assolou, também pôde ser alcançado. Ao longo de todo este texto, registrando a nossa pesquisa, tivemos nosso olhar focado no objetivo geral. Preocupamo-nos em tentar realizar movimentos de ir e vir na escrita, dos fatos vividos e nas teorias estudadas fazendo elos entre o que significa o construto MultiLetramentos, registros deste no cotidiano da sociedade atual, nas escolas, no documento BNCC e nas vozes dos/as docentes.

Quanto aos objetivos específicos, o de número um foi evidenciado nos capítulos dois e três ao descrevermos a Política Linguística e Educacional Base Nacional Comum Curricular e o que são Políticas Linguísticas à luz de autores da Linguística Aplicada Crítica, de onde falamos.

No quinto e último capítulo desta pesquisa, o analítico, em resposta a esse objetivo, nos propusemos a mostrar que sim, a BNCC preconiza os MultiLetramentos, incentiva o trabalho com estes e com os Letramentos Críticos, e trouxemos a relevo algumas visões docentes sobre o assunto.

Em relação ao objetivo específico número dois, houve a investigação proposta, porém não foi possível acompanhar presencialmente nas salas de aulas da escola se

e como os MultiLetramentos são trabalhados pelos/as professores/as a partir da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que as salas de aulas migraram para as residências de cada docente por causa da crise de saúde mundial. Registramos, portanto, as falas dos/as docentes de como o trabalho pedagógico ocorre e ocorreu, principalmente, às vésperas e durante o isolamento social, ao longo do ensino remoto e ensino híbrido.

Sobre o objetivo específico número três, foi possível conceituar Políticas Linguísticas, Educação Linguística Crítica, Pedagogia dos MultiLetramentos e, concomitantemente, trazer as vozes dos/as participantes da pesquisa acerca dessas concepções, bem como a existência ou não desses construtos em seus cotidianos docentes.

Trouxemos não só neste capítulo, mas ao longo de cada capítulo que compõem esta dissertação, tentativas de análises da BNCC, do contexto de sua criação, das vozes que ecoam nela e por ela, e tentamos abrir espaços para o ecoar de vozes e percepções de alguns/algumas docentes da SEEDF.

Figura 57 - Lócus da Pesquisa 06



Fonte: Arquivo Pessoal.

5.5 CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Compreendemos que a Instituição Educacional pesquisada, como há 20 anos, permanece como lugar de promoção de mudanças sociais e de uma educação crítica e emancipadora para a sua comunidade escolar. Esta segue fomentando mudanças estruturais por meio do ensino/aprendizagem e intenta criar fissuras no que lhe é posto de cima para baixo, como dizem os autores que estudamos ao longo deste processo de pesquisa, de forma “*top down*”.

Os movimentos de geração de mudanças ocorrem no ambiente escolar por meio de debates, diálogos, reflexões, acolhimento, práxis docentes, estudos coletivos, como observado ao longo desta pesquisa por meio de leitura e escuta de relatos, escritas e participações em reuniões de formação contínua docente acerca da implementação do Novo Ensino Médio e para criação coletiva de Eletivas e Trilhas dos Itinerários Formativos.

Realizamos registros que podem servir como sugestões iniciais para a elaboração de uma Política Linguística Educacional mais democrática para o contexto brasileiro. Porém, o tempo e as intempéries nos consumiram e não foi possível avançar mais profundamente nesse debate.

Os MultiLetramentos são evidenciados na BNCC, nas falas e escritas dos/as docentes ao longo das entrevistas escritas, virtuais e presenciais, porém não percebemos a Pedagogia dos MultiLetramentos, cunhada pelo NLG, bem como seus passos e /ou seus movimentos em profundidade.

Acreditamos ser necessária a oferta de formação contínua docente acerca da temática: Pedagogia dos MultiLetramentos e/no fazer docente, a fim de disseminar essa pedagogia e nos auxiliar, enquanto docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na ampliação de nossa práxis para outros movimentos que a atual realidade multifacetada, global e tecnológica nos requer.

Os/as participantes da pesquisa foram extremamente solícitos e se dispuseram a doar seu tempo para responder a muitos blocos de perguntas com diferentes temáticas.

Ao longo das entrevistas, fomos atravessados por temas trazidos pelos/as participantes, envolvendo a pandemia da Covid-19, pois estávamos e ainda estamos imersos no contexto de crise de saúde pública mundial. Surgiram, também, temáticas referentes ao Novo Ensino Médio (NEM), uma vez que os/as docentes estavam participando de formação continuada para implementarem o NEM, e após dois meses houve a sua implementação nacionalmente. Dessa forma, essas temáticas também permearam nosso percurso de escrita.

Ao longo dos diálogos, houve reflexão acerca do fazer crítico docente, pois ao questioná-los/as, acreditamos que os/as participantes tiveram de rememorar algumas de suas ações docentes que poderiam evidenciar, ou não, um fazer crítico para a emancipação.

Lembramos que, ao questionar um participante acerca de evidenciar (ou não) os MultiLetramentos no documento norteador e em sua práxis, ele nos disse que “nunca havia parado para pensar nisso, que era uma pergunta, um tema muito interessante, que o havia feito refletir” e nos pediu para “voltarmos em 4 meses ou um ano e repetir a pergunta”, pois assim ele teria tempo de analisar seu fazer pedagógico criteriosamente e também estudar a respeito do tema.

Em relação à Base Nacional Comum Curricular, entendemos que muito ainda poderia ter sido dito aqui, há muito a se estudar, debater, compreender. Sim, os MultiLetramentos estão registrados no texto da Base, mas há subsídios, estrutura, apoio governamental para que estes sejam trabalhados, efetivamente, em cada sala de aula, de cada escola, de cada cantinho deste Brasil de proporções continentais? Como anda a formação contínua docente acerca dessa temática, o que tem sido proposto como pauta de formação continuada? A BNCC foi criada visando um avanço educacional e social real?

A cada trecho estudado nesta pesquisa, outras novas perguntas surgiam, uma conectada à outra, que convidava outras tantas para “bailar” conosco nesta caminhada. Sabemos que a jornada é longa, estamos somente iniciando as reflexões em uma busca por aplainar as inquietações referentes a esse documento nacional, oficial, norteador, visto por muitos atores/atrizes, setores governamentais, empresas, docentes como macro, e não como algo mínimo a fim de auxiliar nas construções dos currículos locais, diversos e identitários.

Não queríamos, mas precisamos, por hora, fechar este texto, cientes de que houve muitas lacunas nele e que, se tivéssemos tido mais tempo, ou vivenciado outros contextos, outras leituras, outros momentos políticos, sociais, educacionais, este percurso de escrita teria sido outro - talvez mais leve, com outras nuances e sob outras perspectivas.

Parece-nos que há muito ainda a ser estudado, debatido, aperfeiçoado, modificado em relação à Base Nacional Comum Curricular. Nesse processo, a certeza que temos é que os/as professores/as têm feito o melhor que podem a partir do que lhes é ofertado e também negado. Os/as docentes estão nos *fronts* carregando a Educação Brasileira nos ombros para que ela não fique inerte e se deteriore. Já os/as governantes precisam, devem ouvir as vozes que vêm das salas de aulas brasileiras, os sons que ecoam de dentro dos muros das escolas e os silêncios que gritam vindo das muitas vozes silenciadas.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Tradução José Fonseca; Consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANO LETIVO 2020 vai começar, a “Cidade da Educação” está de volta. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 31 jan. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/o-ano-letivo-2020-vai-comecar-a-cidade-da-educacao-esta-de-volta/>. Acesso em: 31 jul. 2022.
- AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2021. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/pol%C3%ADtica>. Acesso em: 25 mar. 2021.
- BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- BARBOSA, Mariane. *Ergúmeno: Seis obras que mostram a grandiosidade do patrono Paulo Freire*. *Diálogos do Sul*. São Paulo: UOL, 17 dez. 2019. Disponível em: <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/cultura/62225/energumeno-seis-obras-que-mostram-a-grandiosidade-do-patrono-paulo-freire>. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9934.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria da Câmara de Educação Básica, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros*

curriculares nacionais. PCN. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. PECNEM. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. Construindo o sistema nacional articulado da educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação. Coordenação Geral de Francisco das Chagas Fernandes. Brasília: Presidência da República/MEC, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. *Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. (PNAIC). Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB. 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Diretrizes Curriculares Nacionais. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* - DICEI. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jul. 2022.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, 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: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir,

anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN.) Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Diário Oficial da União, Nº 238, seção 1, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação *Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015*. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Diário Oficial da União, n. Nº 114, seção 1, 18 jun. 2015. Disponível em: https://mdlegis.defesa.gov.br/norma_pdf/?NUM=1350&ANO=2015&SER=A. Acesso em: 8 jul. 2017.

BRASIL. *Medida Provisória (MP) 746, de 22 de setembro de 2016 a Lei 13.415/2017*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Base Nacional Comum Curricular. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular. Educação é a base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *A Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Ensino Médio*. BNCC-EM. Brasília: MEC/CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de

Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2018b, Seção 1, pp. 21-24, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018*. Estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais de Ensino Médio. Brasília: Republicada no DOU nº 66, Seção 1, p. 94-97, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular. Educação é a Base*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CNE/CES n. 77/201, aprovado em 28 de janeiro de 2021*. Recurso contra a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) que, por meio da Portaria nº 298, de 8 de outubro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 9 de outubro de 2020, aplicou medidas cautelares em face da Faculdades Integradas Campos Salles (FICS), com sede no município de São Paulo, no estado de São Paulo. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN772021.pdf. Acesso em: 6 ago. 2022.

CALVET, Izabel de Oliveira Duarte. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMERON, Deborah; FRAZER, Elizabeth; HARVEY, Penelope; RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, Kay. (org.). *Researching language: Issues of power and method*. Londres/Nova York: Routledge, 1992.

CANAGARAJAH, A. Suresh Multilingual writers and the academic community: Towards a critical relationship. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 1, 2002. p. 29-44.

CANAGARAJAH, A. Suresh. *Reclaiming the local language policy and practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Ediores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHOULIARAKI, Lillie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COBUCCI, Paula Maria. Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 105-124, jan./abr. 2022. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/10702. Acesso em: 6 ago. 2022.

CONCEIÇÃO EVARISTO. *Programa Roda Viva*. [Entrevista cedida a] Vera Magalhães. São Paulo: TV Cultura, 6 set. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw/>. Acesso em 29 jun. 2022.

COOK, G. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2005/2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Literacies*. Cambridge University Press, 2012.

COSTA, Michelle Campêlo; ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; NUNES, Rosana Helena. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa e a Criticidade na *Práxis Pedagógica*: do(s) Letramentos(s) Críticos aos Multiletramentos. *Caletrosópio*, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5122>. Acesso em: 6 jul. 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage Publications, 1994.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria nº 1º de 27 de novembro de 2009*. Brasília: Secretário de Estado, 2009. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-no-1-de-27-de-novembro-de-2009.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília: SEEDF, 2014a. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. *Currículo em Movimento da Educação Básica — Ensino Médio*. Brasília: GDF, 2014b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. PROEITI. *Diretrizes pedagógicas e operacionais para a educação em tempo integral*. Elaboração: Eny da Luz Lacerda Oliveira; Kátia Valéria Marins de Carvalho; Klésia de Andrade Matias, Maria Leoneide Rodrigues de Almeida; Mércia Aparecida de Souza; Sônia Maria Soares dos Reis. Brasília: Secretaria de Educação, 2018. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/sedf-diretrizes-educacao-temp-integralll-08p426x3l58v>. Acesso em: 6 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. 2. ed. Brasília: GDF, 2021. Disponível em: http://sobradinho.se.df.gov.br/home/documentacao/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio_fev21.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília: Governador do Distrito Federal (GDF), 2014. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. MEC. SEEDF. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação Do Distrito Federal. Homologado pela Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020, publicada no DODF de 04 de janeiro de 2021, tendo por base o Parecer nº 112/2020-CEDF, de 08 de dezembro de 2020. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Curriculo-em-Movimento-do-Novo-Ensino-Medio-V4.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. SGRG. SEDF. *Portal do Sistema Único de Gestão de Recursos Humanos do Governo do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília: SGRG, SEDF, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-gestao-de-pessoas>. Acesso em: 6 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. MEC. SEEDF. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Homologado pela Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020, publicada no DODF de 04 de janeiro de 2021, tendo por base o Parecer nº 112/2020-CEDF, de 08 de dezembro de 2020.

DISTRITO FEDERAL. PPC. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Coordenação Regional de Ensino de Planaltina DF. *Plano Pedagógico do Centro de Ensino Médio IEx*. Planaltina (DF), 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição brasileira: I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Disponível em: <https://sabinemendesmoura.files.wordpress.com/2012/08/discurso-e-mudanc3a7a-social-norman-fairclough.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/270695/mod_folder/content/0/ii.%20Norman_Fairclough_Analysing_discourse.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. A Dialética do Discurso. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-107.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução de Cataldo. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. *Introdução a Pesquisa Qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009c.

FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução R.C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. Brasil: Edições Loyola, 1996. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1867820/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20Michel%20-%20A%20ordem%20do%20discurso.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 29 jul. 2022.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. Disponível em: <https://posgradsoc.ufc.br/wp-content/uploads/2021/11/giddens-anthony.-modernidade-e-identidade.-1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

GIMENEZ, Telma Nunes. A relevância social dos Estudos da Linguagem. In: CORREA, Djane Antonucci. (org.). *A relevância social da Lingüística - linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 94-109.

GRUPO NOVA LONDRES. *Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 6 ago. 2018.

HUGHES, J. *A filosofia da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research and Education*, London, v. 32, p. 241-267, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

Kleiman, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual a política Linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Artmed; UFMG, 1999.

LEFFA, Vilson José. Prefácio. In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Ediores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185053#:~:text=Resumo%3A,com%20a%20proposta%20de%20inclus%C3%A3o>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MAGALHÃES, Célia Maria (org.). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 17-68.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. London: Sage. 2002. Disponível em: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

MICHAELIS, Carolina; MICHAELIS, Henriette. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pol%C3%ADtica/>. Acesso em: 23 mar. 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. *Língua (gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MOTTA-ROTH, Desirée. Para ligar teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, Desirée; CABANAS, T.; HENDGES, G. (org.). *Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL Editores, 2008. v. 1, p. 243-272.

NASCIMENTO, Daniela Lobato do; MARTINEZ, Andréia Pereira de. Curso *online* BNCC – Teoria e prática. *Rede Pedagógica EAD*, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://rpead.com.br/courses/bncc-teoria-e-pratica>. Acesso em: 6 jul. 2022.

NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%C3%8DLIO_Rog%C3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%C3%ADtica_e_Pol%C3%ADticas_Lingu%C3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Editores_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

PEDRA Fundamental de Brasília. *Wikipedia*. San Francisco, CA: Wikipedia Foundation, 2010. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedra_fundamental_de_Bras%C3%ADlia. Acesso em: 21 maio 2022.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (ed.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1988. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. *English and the discourses of colonialism*. Londres: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587668?origin=crossref>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PENNYCOOK, Alastair e MAKONI, Sinfree. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Nova York: Routledge, 2020.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVA, Kleber Aparecido da; FREITAS, Carla Conti de. (org.). *Praxiologias do Brasil Central: sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra. 2021. Disponível em:

https://www.academia.edu/50855967/Praxiologias_do_Brasil_Central_sobre_educacao_linguistica_critica. Acesso em: 6 jul. 2022.

PINHEIRO, Petrilson; ROCHA, Cláudia H.; COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; TZIRIDES, Anastasia Olga. Sentidos sem fronteiras para uma educação linguística transformadora: translinguagem e transposição na era do significado multimodal e mediado digitalmente em tempos pandêmicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 333-352, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/40921>. Acesso em: 6 jul. 2022.

PLANALTINA-DF. *Misto Brasília*. Brasília: @2021. Disponível em:

<https://mistobrasilia.com/2021/08/18/homenagem-dos-artesaos-marca-aniversario-da-cidade-de-planaltina/>, Acesso em: 5 jul. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada na Modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 143-162.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine; KLEBER, Aparecido da Silva; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013b. p. 19-42. Disponível em:

https://www.academia.edu/19144239/NICOLAIDES_Christine_SILVA_Kleber_Aparecido_da_T%3%8DLIO_Rog%3%A9rio_ROCHA_Claudia_Hilsdorf_Orgs_Pol%3%ADtica_e_Pol%3%ADticas_Lingu%3%ADsticas_Campinas_SP_Pontes_Editors_2013. Acesso em: 6 ago. 2022.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021. (Linguagens e tecnologias; 9)

RIBEIRO, Djamila. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento. Justificando, 2017. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2022.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. *Reflexões e Propostas sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental 1: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti; LEAL, Telma Ferraz (org.). *A BNCC em Foco*:

discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ROJO, Roxane. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE, CENP, 2004. Disponível em: <https://idoc.pub/documents/letramento-e-capacidades-de-leitura-para-a-cidadania-roxo-j3nog77vweld>. Acesso em: 30 jan. 2021.

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

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão de; GUINDANI, Joel Felipe; Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v.1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento. Revista de Educação*. Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SCHWANDT, T. As três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretação, hermenêutica e construcionismo social. In: DEZIN, N. K. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SHOHAMY, E. G. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Simultaneously published in the USA and Canada. Routledge, 2006.

SILVA, Edileuza Fernandes. *Defender o currículo em movimento – resistir à BNCC. SINPRO DF*. Brasília: Sindicato dos Professores no DF, 9 maio 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/defender-o-curriculo-em-movimento-resistir-a-bncc/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SILVA, Renan Costa da. Você sabe a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental? *Maxi educa*. Tupã: 21 set. 2017. Disponível

em: <https://blog.maxieduca.com.br/parametros-curriculares-nacionais/#:~:text=Por%20sua%20natureza%20aberta%2C%20configuram,pelas%20escolas%20e%20pelos%20professores>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Disciplina Linguagens Interações e Práticas Socioculturais*. Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Brasília: UnB, 2020.

SILVA, Kléber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio (org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. *Múltiplos olhares para a base nacional comum curricular: língua portuguesa e língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

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

SOUSA, Sweder. RUTIQUEWISKI, Andéia (org.). *Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino Fundamental II)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. (*Coleção Estudos Críticos e Linguagens*)

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

STRINGER, Ernest T. *Action research*. 3rd. ed. [London]: Sage, 2007.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitivista*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

APÊNDICE A – ENTREVISTA FOCALIZADA – INDICANDO CAMINHOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E OS (MULTI)LETRAMENTOS: OLHARES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Prezado(a) participante, seja bem-vindo a este momento (auto)reflexivo acerca de temáticas basilares para a Educação Brasileira!

É um prazer tê-lo(a) conosco nesta caminhada!

Nome: _____

Função na IE: _____ Escolaridade: _____

Tempo de atuação docente: _____

Quantidade de turmas/estudantes no Ensino Médio na Instituição Escolar:

1º ano: _____ 2º ano: _____ 3º ano: _____

Quantitativo de turmas e de estudantes com que trabalha: _____

Número da gravação: _____

1. Como é o contexto histórico/geográfico da Instituição Educacional pesquisada?

2. Como você avalia as interações sociais entre os discentes e docentes de sua Instituição Educacional (IE)?

3. Quem são os estudantes atendidos em sua IE? Como se apresenta a realidade discente em sua maioria?

4. Como se dá a prática social escolar dos estudantes do 3º ano nessa Unidade Escolar?

5. Podemos dividir o ano de 2020 em momentos bem distintos: pré-pandemia, isolamento social sem aulas e aulas remotas durante a pandemia. Poderia falar acerca desses momentos em sua IE?

6. Como foram as aulas ao longo de todo o ano de 2020, em tempos pandêmicos com ensino remoto, e este primeiro semestre de 2021, às vésperas de um possível retorno presencial?

OBS: Pedir o último Projeto Político Pedagógico para a Equipe Gestora.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PERGUNTAS NORTEADORAS



Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E OS (MULTI)LETRAMENTOS: OLHARES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Perguntas baseadas em Silva (2020)

1. Em sua opinião quem são os autores e os atores da Política Educacional e Linguística Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

2. De que modo são tomadas as decisões sobre Políticas Educacionais no Brasil? E como você acha que deveriam ser realizadas de forma a melhorar nosso contexto atual?

3. Qual o papel do cidadão na elaboração das Políticas Educacionais? Como você, enquanto cidadão e docente, participa da tessitura destas políticas?

4. Na sua opinião, como construir políticas a partir do engajamento dos diferentes grupos sociais na discussão do que se quer privilegiar?

5. Você consegue se ver refletido no documento BNCC? Por quê?

6. Você participou dos momentos de construção da BNCC para o Ensino Médio propostos pelo Ministério da Educação? Como ocorreram essas ações na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, especificamente, em sua realidade docente?

7. Há algo que você gostaria de dizer/acrescentar em relação a essa temática?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E OS (MULTI)LETRAMENTOS: OLHARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA À LUZ DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

- **APROFUNDANDO OS OLHARES E REFLETINDO NA PRÁTICA DOCENTE**

1. O que você entende por MultiLetramentos?

-
- Se houver dificuldades do/a participante, passar slides e ir abordando, de forma geral, acerca da temática.
 - Se houver necessidade e espaço, propor um encontro acerca da temática: MultiLetramentos (Multimodalidade e Multiculturalidade)

2. Você identifica/percebe os MultiLetramentos nas (entre)linhas da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa?

3. De que modo os MultiLetramentos estão presentes na sua prática docente, nos momentos cotidianos de ensino/aprendizagem ofertados nesta IE?

4. Em sua opinião, como os estudantes percebem, veem, (re)agem ou mergulham nas atividades que envolvem os MultiLetramentos? Poderia exemplificar?

5. O que você gostaria de acrescentar acerca desta temática e que não foi contemplado nas perguntas realizadas?

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e os MultiLetramentos: Olhares na Práxis Pedagógica à Luz da Linguística Aplicada Crítica”, de responsabilidade de Michelle Campêlo Costa, estudante de mestrado da Universidade de Brasília.

Os objetivos desta pesquisa são analisar criticamente os MultiLetramentos que podem ser anunciados e/ou evidenciados na Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e os observados na práxis docente de professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a fim de, evidenciar o que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio preconiza acerca da Pedagogia dos MultiLetramentos; investigar, em uma perspectiva crítica, como os MultiLetramentos são trabalhados pelos professores a partir da Base Nacional Comum Curricular; e, reconstruir por meio dessas concepções possibilidades para a elaboração de política linguística propositiva para o Ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista escrita semiestruturada individual e de entrevista focal coletiva, que serão realizadas através do Google Docs e do Google Meet devido à situação de distanciamento/isolamento social, em virtude do momento de emergência mundial/pandemia causada pelo Covid19.

Essas entrevistas ocorrerão em (2) dois momentos entre os meses de maio e junho e terão duração aproximada de 40 minutos. Os depoimentos serão escritos e/ou orais, registrados por meio da Plataforma Google Forms e Google Meet seguindo um roteiro com perguntas norteadoras sobre temas relacionados à sua experiência docente no Ensino Médio, à Base Nacional Comum Curricular e os MultiLetramentos, o contexto de elaboração/criação/publicação deste documento oficial nacional, o processo de implementação atual em sua realidade escolar e a práxis docente.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que sejam preenchidas lacunas, como: 1. Contribuições que possam ser dadas para a elaboração de uma política propositiva para o ensino de Língua Portuguesa no contexto brasileiro, a partir desta pesquisa acerca dos eventos de MultiLetramentos anunciados e ou evidenciados na BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio e da práxis de docentes, experienciando os MultiLetramentos em salas de aula do 3º ano do Ensino Médio, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; 2. Incentivo à divulgação e estudos acerca da temática “BNCC e MultiLetramentos” no ambiente educacional distrital e nacional, pois ainda existe um número escasso de estudos que tratam da relação BNCC e de MultiLetramentos com foco na práxis docente, conforme o entendimento da Educação Linguística Crítica e da Linguística Aplicada Crítica. Para além disso, os conhecimentos gerados e ou adquiridos poderão contribuir para benefícios educacionais inter/transdisciplinares.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 999818871 ou pelo e-mail michellecampelo.professora@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação na Universidade de Brasília, estudos e formação continuada na SEEDF, proposição de melhoria de política linguística educacional, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de 2021.

ANEXO B - QRCODES CRIADOS PARA A DISSERTAÇÃO



ANEXO C - FOTOS DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS ELETIVAS



ANEXO D - MODELO DE CRIAÇÃO DE ELETIVAS ORIENTADAS 2021/2022

Preencha os campos abaixo de acordo com a orientação em “azul”. Apague o texto em azul e coloque o seu, mudando a cor para PRETO.

Dados Pessoais			
Nome completo:		Componente:	Artes, Português, Ed. Física e Língua Estrangeira
Matrícula:		Área:	Linguagens

Conhecimento e apropriação do patrimônio ambiental de Planaltina.	
Carga horária:	40h
Perfil do docente:	Ter conhecimento em relação aos parques, Meio Ambiente e Legislação Ambiental
Espaços e Materiais:	Parques de Planaltina DF, Transporte, autorizações. Intervenções e autorização dos órgãos competentes (IBRAM, Belacap, Administração Regional) para visitas quando necessário.
Eixo(s) Estruturante(s):	Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural;
Metodologia:	Pesquisa, visita com caminhada ecológica para observação, apresentação de materiais de estudo, vídeos e fotografias já existentes, roda de conversa e intervenção sociocultural.
Componente(s) curricular(es)/Tema(s) relacionados(s):	Artes: fotografias, vídeo, desenhos e performances. Português: leitura, interpretação e produção de texto Ed. Física: Aquecimento, alongamento, condicionamento físico e exercícios aeróbicos Língua Estrangeira: produção de textos (placas, cartilhas, panfletos...) para orientação de turistas estrangeiros.
Número mínimo de estudantes:	20
Número máximo de estudantes:	30
Objetivo(s) de aprendizagem para nortear a Unidade Curricular:	OBJETIVO GERAL DO ITINERÁRIO FORMATIVO: IFG01, IFG05, IFG06, IFG07, IFG09 Objetivos de aprendizagem específicos: LGG04IF; LGG05; LGG07IF; LGG08IF; LGG09IF obs.2: mínimo 1 máximo todos (24)
Estratégias de avaliação:	Avaliação formativa das etapas do processo, avaliação das metodologias ativas utilizadas. Avaliação do trabalho final da disciplina.
Referencial Bibliográfico	

ANEXO E - MODELO DE CRIAÇÃO DE ELETIVAS ORIENTADAS 2021/2022

Preencha os campos abaixo de acordo com a orientação em “azul”. Apague o texto em azul e coloque o seu, mudando a cor para PRETO.

Dados Pessoais			
Nome completo:		Componente:	Sociologia, geografia e filosofia.
Matrícula:		Área:	Ciências Humanas e suas tecnologias

Parques: espaço de conhecimento e de afetos	
Carga horária:	40h
Perfil do docente:	Ter conhecimento em relação aos parques ecológicos, sua importância ética e social, seu contexto cultural e histórico.
Espaços e Materiais:	Parques de Planaltina DF, Transporte, autorizações. Intervenções (IBRAM), Visitações.
Eixo(s) Estruturante(s):	Investigação científica; Processos criativos; Mediação e intervenção sociocultural;
Metodologia:	Pesquisa, visita com caminhada ecológica para observação do ambiente físico e social, apresentação de materiais de estudo, vídeos e fotografias já existentes, escuta ativa e intervenção sociocultural.
Componente(s) curricular(es)/Tema(s) relacionados(s):	Sociologia: estudo da socialização e do perfil dos frequentadores do parque. Geografia: Estudo do bioma do cerrado Filosofia: relação entre homem e natureza
Número mínimo de estudantes:	25
Número máximo de estudantes:	30
Objetivo(s) de aprendizagem para nortear a Unidade Curricular:	Objetivos gerais do itinerário formativo: IFG01, IFG02, IFG03, IFG04, IFG06, IFG07 Objetivos específicos de aprendizagem: CHSAIF01, CHSAIF04, CHSAIF06, CHSAIF07, CHSAIF11,
Estratégias de avaliação:	Avaliação de forma formativa das metodologias ativas e da participação do trabalho final da disciplina.
Referencial bibliográfico	

ANEXO F - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS: ENTREVISTA 01 GOOGLE MEET E ENTREVISTA 10 PRESENCIAL



ANEXO G - FOTOS DO LÓCUS DA PESQUISA: MULTIMODALIDADE NOS CORREDORES DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



