



## **LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO NA BNCC: UMA REFLEXÃO CRÍTICA**



### **AUTONOMOUS AND IDEOLOGICAL LITERACY IN THE BNCC: A CRITICAL REFLECTION**

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA

DALILLA LIMEIRA DA COSTA

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS  
RECEBIDO EM 13/05/2021 • APROVADO EM 09/06/2021

---

#### **Abstract**

In this article, we analyze the evidence of autonomous and ideological literacy present in the National Common Curricular Base (BNCC) of High School (BRASIL, 2018), more specifically in the component Portuguese Language. To this end, we conducted an exploratory-descriptive research of the national curriculum document, focusing on its three main organizing axes: specific competencies, fields of social action, and skills. Based on the premises of the New Literacy Studies - NEL (STREET, 2013, 2014), we described the Portuguese Language component of the BNCC and found that evidence of autonomous literacy is manifested preferentially in the skills required for high school students, while evidence of ideological literacy is present in the specific competencies and in the fields of social action. In our research, we saw that the skills are described in the curriculum document in a disjointed way from the other axes, taking into account the instrumental and technical character that prioritizes the individualization of the subject. This disarticulation may be a consequence of the abrupt change of perspective of literacies in the LP component analyzed, in the way of interrelating the social demands predicated and practiced from a homogenizing and meritocratic view of the whole process of literacy schooling.

---

**Resumo**

---

Neste artigo, analisamos os indícios de letramento autônomo e ideológico presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018), mais especificamente no componente Língua Portuguesa. Para isso fizemos uma pesquisa exploratório-descritiva do documento curricular nacional, focalizando seus três principais eixos organizadores: competências específicas, campos de atuação social e habilidades. Com base nas premissas dos Novos Estudos de Letramento — NEL (STREET, 2013, 2014), descrevemos o componente de Língua Portuguesa da BNCC e verificamos que os indícios de letramento autônomo se manifestam preferencialmente nas habilidades demandadas para os alunos do ensino médio, enquanto os indícios de letramento ideológico se fazem presentes nas competências específicas e nos campos de atuação social. Em nossa pesquisa, vimos que as habilidades estão descritas no documento curricular de forma desarticulada dos demais eixos, levando em consideração o caráter instrumental e técnico que prioriza o individualização do sujeito. Essa desarticulação pode ser consequência da mudança abrupta de perspectiva de letramentos no componente de LP analisado, no modo de se inter-relacionar as demandas sociais predicadas e praticadas a partir de um olhar homogeneizador e meritocrata de todo o processo de escolarização dos letramentos.

---

**Entradas para indexação**

---

**KEYWORDS:** BNCC. Portuguese Language Component. New Literacy Studies. High School.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Componente de Língua Portuguesa. Novos Estudos de Letramento. Ensino Médio.

---

**Texto integral**

---

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se caracteriza por ser um documento normativo que busca garantir, ao longo das etapas da Educação Básica, (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), um conjunto de aprendizagens ditas essenciais para os estudantes do Brasil. Trata-se de um documento que se propõe a funcionar como base para elaboração de currículos escolares em diferentes modalidades de ensino, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Especial e Educação Escolar Quilombola.

Dentre os períodos de ensino contemplados pela BNCC, o Ensino Médio foi o último a ganhar uma seção específica<sup>1</sup>. Ele tem como diretriz principal aprofundar as competências estabelecidas ao longo do Ensino Fundamental e direcionar os jovens para às demandas da sociedade no que se refere ao mercado de trabalho. Esse período dispõe de quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Entre essas áreas, delimitamos para este estudo a área de Linguagens e suas Tecnologias, focalizando o componente de Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> Em 2017 foi publicada a versão final da BNCC do Ensino Fundamental. Apenas em 2018 foi agregado a esta versão as diretrizes referentes ao Ensino Médio.

O componente de Língua Portuguesa dispõe de competências específicas dessa área do conhecimento, campos de atuação social e habilidades. Estes eixos têm a pretensão de promover um ensino contextualizado e significativo para práticas sociais de leitura e escrita que os estudantes estão inseridos, além de estimular o desenvolvimento do protagonismo juvenil, bem como os projetos de vida. Desse modo, a proposta de um ensino associado às práticas sociais estabelece claramente um estreito diálogo com o campo de estudos dos letramentos, pelo menos com o foco dado pelos principais estudos e pesquisas feitos aqui no Brasil (TFOUNI, 2006; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2019).

Uma das questões que se interpõem ao objetivo de promoção de um ensino contextualizado e significativo está na pretensa homogeneização dos agentes impactados por uma Base Nacional, ou seja, os alunos de todo o país. A ideia de estimular o protagonismo juvenil advém de uma visão meritocrática que nos parece muito problemática. Assim, trouxemos os Novos Estudos de Letramento propostos por Street (2013, 2014) para discutir os dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico na BNCC e, a partir dele, levantar premissas e ponderações. Como já fora descrito e explicado por outros autores brasileiros (ROJO, 2009; TERRA, 2013), o modelo autônomo de letramento estabelecido por Street representa uma compreensão de letramento como ato de ler e escrever dissociado do âmbito sociocultural. Ele foi assim descrito para fazer um contraponto ao modelo social, cunhado como ideológico por Street, dada a implícita relação de poder e mais valia que tal modelo visa iluminar. O modelo ideológico, assim, representa uma concepção de letramento que visualiza as práticas de leitura e escrita dentro de um contexto sociocultural. E este contexto, como já sabemos, é múltiplo, heterogêneo e muito desigual em se tratando de educação em um país como o Brasil.

Assim, a partir dessas considerações acerca dos modelos de letramento, analisamos o componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio com base nos Novos Estudos de Letramento, uma vez que pretendemos discutir como os modelos de letramento autônomo e ideológico estão presentes nesse componente.

## 2. NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTOS: FOCO NOS MODELOS

Como já sabemos, muitos estudos e pesquisas sobre letramento trazem, no momento de fazer um percurso histórico a respeito do termo, que os primeiros estudos no Brasil iniciaram com Mary Kato, em 1986, no livro **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. Catorze anos depois da primeira alusão ao termo, Kato (2000) o definiu como “processo ou efeito da aprendizagem da leitura e da escritura” (p. 140), cuja noção de letrado se manifesta naquele que sabe ler e escrever, dando-se pouca relevância ao contexto social, cultural e econômico dos sujeitos implicados no processo de aprendizagem.

Alencar (2015) explica que a primeira aparição do termo se revela apenas como uma tradução de *literacy*<sup>2</sup>, distanciando-se das discussões do termo no âmbito das práticas sociais, que foram tratadas, no Brasil, posteriormente por Tfouni

---

<sup>2</sup> “[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (SOARES, 2019, p. 17).

(2006), Kleiman (1995) e Soares (2019). Essas autoras, influenciadas pela perspectiva social dos letramentos de Street (2014), entendem letramentos como conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Porém, muito antes de toda esta discussão, Freire (1967; 2011) já postulava uma nova concepção para o ato de ler e escrever, a qual dizia que o processo de alfabetização é um processo social que deve gerar criticidade, distanciando-se de uma concepção mecânica, apenas voltada para o domínio do código escrito. Sendo assim, é notório que Freire não só influenciou o que conhecemos como Novos Estudos de Letramento (NEL)<sup>3</sup>, mas também problematizou toda a influência política e econômica ocidental no processo de escolarização formal brasileiro.

Em consonância com os estudos de Freire, os estudos relacionados aos NEL surgiram na década de 80 como oposição a dois fatores apontados por Terra (2013):

(i) a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual; e (ii) os pressupostos de estudos das três décadas anteriores, em que se examinavam as relações 'oralidade x escrita' como dicotômicas, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos com predomínio do sentido de supremacia cognitiva da escrita em detrimento à oralidade, dentro do que Street (1984) denominou de "paradigma da autonomia" (TERRA, 2013, p. 33, grifos da autora).

Esses fatores mostram que os NEL buscaram um novo olhar para os letramentos a partir de uma pressuposição de que o domínio do código escrito não está restrito a uma capacidade individual, mas sim está relacionado às práticas sociais, além de questionarem a supremacia da escrita em relação à oralidade e, conseqüentemente, a dicotomização entre essas duas modalidades da língua.

Esta dicotomização reverberou nos dois modelos de letramento, o modelo autônomo e o modelo ideológico, relacionados à perspectiva individual e social do letramento (STREET, 2014) respectivamente. Quanto ao modelo autônomo, é possível dizer que o que mais o representa são as competências e as habilidades individuais de leitura e escrita, as quais são avaliadas por uma doutrina escolarizada. Os indivíduos provam que leem e escrevem bem quando se saem bem em exames. São, portanto, letrados em detrimento de milhares que ficam do lado de fora dos muros do progresso escolar e universitário. O letramento autônomo apaga o social e imprime, pela ideologia dominante de sucesso, a ideia de que apagar o social é possível. Pelo letramento autônomo, a língua é vista como neutra e o letramento, assim no singular, é visto como único e universal, além de seu desenvolvimento ser normalmente associado ao ambiente escolar (TERRA, 2013).

Eis o ponto de reflexão a que toda a sociedade deve ter ciência: não se pode considerar uma relação de independência entre letramentos (que são muitos e múltiplos) e contexto social, principalmente no que se refere às práticas escolares.

---

<sup>3</sup> Street define Paulo Freire como "o militante mais influente e radical do letramento (STREET, 2014, p. 36).

Tais práticas são muitas vezes responsáveis por promover uma conduta disciplinar, e não emancipatória, ao categorizar expressões como sujeito letrado vs. iletrado. Por isso, muitas vezes, a escola, tida como principal agência de letramento (KLEIMAN, 2007), no que se refere ao atendimento das necessidades “reais” dos estudantes, passa a ser movida pela lógica econômica de mercado, que produz subjetividades individuais e sociais a partir da ideologia do empreendedorismo neoliberal.

Para fazer contraponto crítico a tal ideologia dominante, surge o modelo de letramento ideológico proposto por Street (2013, 2014). Ele representa uma perspectiva sociocultural de letramento ao conceituá-lo como conjunto de práticas sociais implicadas no âmbito social, cultural e político (TERRA, 2013). Nesse modelo, não se consideraram os letramentos como uma habilidade técnica e neutra a ser desenvolvida, mas sim como uma perspectiva ampla sobre as práticas de letramento que envolvem o indivíduo enquanto ser social. Por meio do letramento ideológico, vemos que muitas práticas ditas como naturais foram apenas forjadas pela ideologia dominante para manter o *status quo* de desigualdade e solidificar as relações de poder.

Um das razões por que desejo chamar sua contrapartida de ideológica é precisamente para assinalar que aqui não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relação de poder (STREET, 2014, p. 146).

Essas relações de poder são reverberadas em práticas de escolarização, como a publicação e distribuição de livros didáticos, como a homologação de diretrizes nacionais ou como o desenvolvimento de currículos e avaliações de larga escala como o famoso PISA<sup>4</sup>. Ainda a respeito da identificação tanto do modelo autônomo quanto do modelo ideológico, termos como práticas de letramento e de eventos de letramento são relevantes, sobretudo se quisermos imprimir à discussão a ideia de inclusão sociais e de alteridade, em franca oposição às ideias de exclusão sociais e meritocracia.

Muitos estudos sobre letramentos já elucidaram que Shirley Brice Heath (1982), ainda no início da década de 80, foi quem começou a usar o termo eventos de letramento. A autora o definiu como “ocasiões em que a escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.”<sup>5</sup> (HEATH, 1982, p. 50). Por esta definição, vemos como a escrita, o domínio do código,

---

<sup>4</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem (INEP, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 9 mar. 2021.

<sup>5</sup> “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.” (HEATH, 1982, p. 50).

se apresenta como uma modalidade de língua necessária para que nós participemos de eventos de letramento. É como se a escrita mediasse nossa relação com a sociedade e que ela garantisse, por meio de sua decodificação, o acesso aos bens culturais (educação, lazer, direitos universais) a todos os cidadãos, o que sabemos não ser verdade. Não podemos negar que o acesso ao letramento da letra (à leitura e à escrita) trouxe mais equidade nas relações sociais e mais possibilidades de ascensão econômico de grupo subalternos. Porém, como enfatiza Coulmas (2014), o acesso universal ainda é um valor normativo e não uma realidade.

O letramento é uma medida adequada para demonstrar o quanto a esfera pública sempre foi e continua sendo exclusiva. Para se engajar em debates bem fundamentados sobre questões de interesse público, um pré-requisito é o letramento num nível mais alto que o elementar (COULMAS, 2014, p. 85).

Pela citação de Coulmas fica claro que os processos linguísticos e cognitivos de codificação e decodificação não garantem acesso a certos espaços que só a classe dominante tem entrada. Por isso, Street (2014, p. 174) emprega o termo práticas de letramento a fim de discutir sobre “um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita.” Para ele, “as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e concepções ideológicas que os sustentam.” (STREET, 2014, p. 174, grifos do autor).

Conforme pontua Terra (2013), apoiando-se em Soares (2004), esses conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento nos permitem distinguir um letramento escolar de um letramento não escolar, sendo este denominado por Soares (2004) de letramento social. Assim, para Soares (2004) as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas no ambiente escolar são denominadas de letramento escolar, enquanto as habilidades desenvolvidas pelas práticas de letramentos que permeiam a sociedade de letramento social. Por esta definição, vemos a escola se coloca como um instrumento ideológico de fragmentação social, uma vez que promove outro tipo de letramento que não social. Vemos também o caráter avaliativo presente nas classificações, fruto de uma refinada tecnologia disciplinar a que fomos submetidos desde que nascemos. O que nos parece é que a escola fica suspensa da sociedade como se fosse um não-lugar social, o que é uma completa contradição em termos de emancipação de um povo.

Ainda sobre a escola ser idetifiada como um não-lugar social, trazemos algumas explicações de Soares (2004). A autora, ao comparar algumas práticas e eventos de letramento na vida cotidiana e na escola, exemplifica que a leitura autêntica de um poema é feita muitas vezes por meio de uma indicação de alguém ou por predileção individual; o que não acontece na escola. As práticas de leituras, especialmente da leitura literária, é praticamente intermediada pelo livro didático, ou seja, é deslocada de seu contexto social de produção e leitura. Soares explica que a leitura em eventos reais de interação ocorre de forma natural a depender de

circunstâncias, de necessidades e de interesses, diferentemente da escola. Lá a leitura surge por meio de planejamento e os textos são selecionados por critérios pedagógicos. Por isso, a autora acredita que haja uma predominância do modelo autônomo de letramento nas escolas, já que as práticas e os eventos podem estar desvinculados de sua natureza social, acarretando um distanciamento entre os letramentos escolares e os letramentos sociais. Nada muito novo para quem estuda o letramento e as relações de poder.

Diante de estudos de ampla aceitação nacional como o NEL, as instituições de ensino e os novos documentos curriculares buscaram proporcionar práticas contextualizadas, associadas ao contexto sociocultural, com intuito de se distanciar desse modelo tão engessado de letramento autônomo. Contudo, tal distanciamento ainda é um desafio, se é que há alguma empreitada universal para de fato acabar com este fosso. Isso acontece porque mesmo em algumas práticas voltadas ao modelo ideológico, ainda foram observadas práticas que se enquadravam no modelo autônomo. Podemos exemplificar tal profusão de modelos por meio da pesquisa de que Pelandré e Aguiar (2009) fizeram em um ambiente de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), no qual marcadamente havia a mescla das duas perspectivas de letramento. Matencio (2009) também já afirmou que, embora sejam maneiras diferentes de visualizar os letramentos, é comum encontrar esses dois modelos em um único trabalho.

A respeito desses modelos de letramento, ressaltamos que há a possibilidade de identificá-los em versões fracas e fortes (ROJO, 2009). A versão fraca de letramento autônomo pode ser entendida, no âmbito escolar, como uma proposta pedagógica ou prática que até considera o ambiente social, mas predomina, por exemplo, a modalidade técnica do ato de ler e escrever. Já em se tratando da versão forte desse modelo, podemos entendê-la, nesse âmbito escolar, como uma prática ou proposta descontextualizada do contexto social, além da predominância de aspectos técnicos e da falta de aspectos críticos e reflexivos a respeito dos usos da leitura e da escrita.

No âmbito do modelo ideológico de letramento, uma versão fraca indica que pode haver uma predominância de aspectos críticos, reflexivos e situados ao meio sociocultural, mas que ainda carrega traços do modelo autônomo de letramento, como a homogeneização, a padronização de experiências sociais, a falta de reflexão sobre o caráter ideológico sobre a condução das práticas de letramento. Já a versão forte indicaria uma prática ou proposta pedagógica totalmente situada e contextualizada ao meio sociocultural, o que, no nosso ponto de vista, ainda se trata de uma virtualidade. Dessa forma, a fim de avançarmos a discussão sobre os modelos de letramento nas diretrizes curriculares nacionais, analisaremos em princípio os documentos que precedem a BNCC, mais especificamente os PCNs e o OCEM.

### **3. LETRAMENTOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: DOS PCNS AOS OCEM**

Para esta discussão pretendida, consideramos os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Parâmetros Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio (PCNEM); Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) do Ensino Médio; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

Como já sabemos, os PCNs surgiram com intuito de considerar a diversidade regional, cultural e política, como também possibilitar a construção de referências nacionais comuns, no que se refere ao ensino, para diferentes instâncias educacionais brasileiras (BRASIL, 1998). Ainda que a versão do Ensino Fundamental ainda não traga o termo letramento em seu escrito, ela aponta que a área de Língua Portuguesa, denominada dessa forma na época, deve possibilitar que o aluno saiba

ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade lingüística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998, p. 59).

O documento propõe uma ampliação das práticas de linguagem de acordo com as demandas sociais com ênfase para o trabalho com textos orais e escritos. O documento ainda prevê, em seus objetivos, que o aluno seja capaz de utilizar diferentes linguagens, tais como matemática, gráfica, corporal, musical, verbal, entre outras (BRASIL, 1998). Assim, mesmo que considere diferentes contextos de interação para as práticas de leitura e escrita, e diferentes linguagens, associa o trabalho a essas práticas com base nas demandas sociais e não, por exemplo, a práticas locais, isto é, valoriza os letramentos dominantes. Além disso, refere-se à utilização de diferentes linguagens apenas para que o aluno se adapte a diferentes contextos sem considerar implicações sociais, culturais e políticas desses usos (ROJO, 2009). Percebemos então que a concepção de letramento perpetuada nesse documento se aproxima do modelo de letramento autônomo (STREET, 2013, 2014).

Posteriormente à publicação desse documento, foi lançada a versão para o Ensino Médio. Nos PCNEM, não se fala mais em área de Língua Portuguesa, mas, sim, em área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nessa área, o documento pontua a necessidade de inserir “o aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico” (BRASIL, 2000, p. 20). O termo letramento também não aparece, mas, como vimos, aparece o termo letrado, que já revela uma concepção autônoma de letramento (STREET, 2013, 2014). Nesse documento, também aparecem práticas sociais de linguagem e em domínio de múltiplos códigos. No ano de publicação dos PCNEM já havia pesquisas sobre os NEL no Brasil, no entanto o documento ainda ressaltava o domínio de códigos e a utilização de múltiplos códigos.

Em 2002, foram publicados os PCN+ do Ensino Médio, documento de Orientações Educacionais Complementares aos PCNs. Nesse documento, o termo letramento aparece com a seguinte definição: “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (BRASIL, 2002, p. 60). Nele, há ênfase na necessidade de inserir o aluno em um mundo letrado, como vimos nos PCNEM. Podemos perceber que nos PCN+ a dimensão individual do modelo de letramento autônomo aparece de uma forma mais explícita em comparação aos



documentos anteriores mencionados neste escrito. Para os PCN+, letramento é, como Kato (2000) definiu, apenas o ato de ler e escrever sem considerar o contexto social. Além disso, desde os PCNs (BRASIL, 1998) até os PCN+ (BRASIL, 2002), esses documentos ressaltaram o trabalho apenas com textos orais e escritos, distanciando-se do trabalho com a multimodalidade do texto (ROJO, 2012). Vale ressaltar que a noção de desenvolvimento de competências e habilidades surge nesses documentos. Para esses documentos, especialmente para o PCNEM, o desenvolvimento de competências e habilidades garante que os alunos atinjam um patamar comum.

Avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) auxiliam as escolas a identificar dificuldades para que possam melhorar seus processos educativos (BRASIL, 2000). Por exemplo, o ENEM requer do aluno o domínio de competências e de várias habilidades (BRASIL, 2002), logo, por conta da concepção de letramento perpetuada nesses documentos, essas competências e habilidades se resumem a muitas saber utilizar linguagem em diferentes situações, saber usar as tecnologias, entre outros. O ENEM próprio surge como um avaliador do domínio dessas técnicas, reforçando o modelo de letramento que predomina no sistema educacional brasileiro, que é o modelo autônomo, como bem afirma (SORES, 2004).

Para finalizar essa discussão, passamos a comentar sobre as OCEM, documento que objetiva contribuir para o diálogo da prática docente entre professor e escola (BRASIL, 2006). Nesse documento, o termo letramento aparece com mais força em comparação aos anteriores. Além disso, reconhecem as múltiplas linguagens e não somente os textos escritos e orais como nos documentos anteriores. Nesse documento, para que se promovam letramentos múltiplos, deve-se

[...] conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (BRASIL, 2006, p. 28).

Podemos perceber um avanço no que diz respeito ao tratamento dos letramentos nesse documento, porque, além de considerar as múltiplas linguagens, consideram diferentes contextos socioculturais. Assim, as OCEM se propõem a um tratamento não só para as práticas escolares como também para as extraescolares (BRASIL, 2006). No entanto, elas ainda mencionam a noção de sujeitos letrados e não letrados, o que se apresenta como contraditório, pois um documento que traz uma concepção de letramento associada ao contexto social não devia mencionar noções de sujeitos não letrados.

A seguir, prosseguimos com o percurso metodológico da nossa pesquisa para explicar aspectos de caracterização, *corpus* e delimitação da pesquisa.

#### 4. MODELOS DE LETRAMENTO NA BNCC: ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Com o intuito de analisar os NEL no componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio, fizemos um estudo exploratório-descritivo de caráter documental cujo foco era problematizar os indícios dos modelos de letramento autônomo e ideológico nesse componente, ou não, na Base. Portanto o *corpus* desta pesquisa trata-se do componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio versão final, que foi homologada em 2018, mais precisamente os três eixos já apresentados anteriormente: 1. competências específicas, que dispõem de sete competências; 2. campos de atuação social, que se configuram em cinco principais campos; e 3. Habilidades, que perpassam o componente e totalizam 82 (oitenta e duas) “aptidões”. Optamos por analisar esses três eixos porque, de acordo com a proposta da Base, eles se interligam (BNCC, 2018).

Quanto às competências específicas, optamos por analisar a competência 1, 2, 3, 4 e 7, sendo a 4 diretamente relacionada ao ensino de línguas. Já no que diz respeito aos campos de atuação social, analisamos alguns trechos dos parâmetros para a organização/progressão curricular, porque representam as propostas desses campos, além de, semanticamente, se aproximarem dos outros trechos selecionados para análise, como as competências e as habilidades. Assim, numeramos cada parâmetro<sup>6</sup> selecionado de 1 a 5 em formato de quadro. A escolha dos trechos se dá pela maior representatividade dos modelos de letramento.

Quanto as habilidades dos campos de atuação social, selecionamos, as seguintes habilidades<sup>7</sup> de cada campo: (EM13LP19); (EM13LP25); (EM13LP35); (EM13LP39); (EM13LP53). Elas foram escolhidas por representar os modelos de letramento.

Para a análise da BNCC, fizemos uma organização em duas etapas: em um primeiro momento, discutimos o modelo de letramento autônomo no componente de Língua Portuguesa; em seguida, abordamos o modelo de letramento ideológico nesse componente. A partir disso, colhemos os dados e obtivemos os resultados da análise.

Na análise, os modelos de letramento propostos por Street (2014) foram separados em enfoque autônomo e em enfoque ideológico (ROJO, 2009). Além disso, para facilitar a menção aos termos, denominamos as seguintes nomenclaturas: L.A para se referir a Letramento Autônomo e L.I para Letramento Ideológico. Os modelos foram classificados em versão fraca e versão forte. A seguir, apresentamos a análise do componente de Língua Portuguesa com base no aporte teórico visto e nos procedimentos metodológicos adotados.

#### 5. ANÁLISE DO COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

---

<sup>6</sup> Cada parâmetro para a organização/progressão curricular no componente é topicalizado. Aqui numeramos apenas para facilitar a explicação dos trechos selecionados.

<sup>7</sup> Tais habilidades serão descritas e analisadas na seção 5.

Nossa análise do componente de Língua Portuguesa, focalizada nas competências específicas, os campos de atuação social e suas respectivas habilidades, visa discutir como os modelos de letramento estão implicados na BNCC. Pelos nossos procedimentos metodológicos, foi possível verificar indícios de letramento autônomo e ideológico no componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio.

Para a análise dos indícios de modelo de letramento autônomo, separamos os trechos selecionados para a discussão em um quadro com habilidades específicas de cada campo de atuação social.

**Quadro 1** – Habilidades específicas de cada campo de atuação social

(Continua)

CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
CAMPO DA VIDA PESSOAL	<b>(EM13LP19)</b> Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	<b>(EM13LP25)</b> Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2, 3

**Fonte:** elaborado pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 511-526).

Quadro 1 – Habilidades específicas de cada campo de atuação social

(Conclusão)

CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL	HABILIDADES ESPECÍFICAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	<b>(EM13LP35)</b> Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por <i>slide</i> e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, <i>slides</i> mestres, <i>layouts</i> personalizados, gravação de áudios em <i>slides</i> etc.).	7
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	<b>(EM13LP39)</b> Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e <i>sites</i> checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas ( <i>fake news</i> ).	7
CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO	<b>(EM13LP53)</b> Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1,3

**Fonte:** elaborado pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 511-526).

Na habilidade (EM13LP19), há um apelo para utilização de textos multimodais, tais como os mencionados no trecho. O objetivo desse comando “Apresentar-se” é fazer o aluno falar de si mesmo, o que é interessante, pois o ele pode aprender a se apresentar em diferentes perfis. No entanto, para além dessa apresentação, é importante refletir e discutir tanto a respeito desses diferentes perfis, quanto dos propósitos que cada perfil carrega para que o aluno possa se expressar nesses perfis, por meio dos recursos sugeridos, de maneira crítica e consciente em diferentes situações. Dessa forma, seria interessante que o objetivo desta habilidade fosse discutir, entender, compreender as diferentes formas de se apresentar no meio digital para posteriormente esses recursos serem utilizados ou aprimorados os conhecimentos acerca deles, caso já os utilize. Por conta disso, enquadramos esta habilidade como sendo L.A em sua versão forte, uma vez que focaliza o “apresentar-se” sem relativizar os processos de reflexão e discussão

desses eventos e práticas de letramentos (HEATH, 1982; TERRA, 2013; STREET, 2014).

A habilidade (EM13LP25) traz uma série de comandos que o aluno precisa dominar para se portar bem em diferentes contextos de discussão, como participar, exercitar, respeitar, usar, fazer, entre outros. Notamos que se trata de ações que almejam o respeito ao posicionamento e à fala do próximo, o que pode acarretar o aprendizado de estratégias argumentativas nesses contextos. Chama-nos atenção nessa habilidade a textualidade dos comandos: o aluno deve participar desses ambientes mencionados no trecho e dominar os outros comandos. Acreditamos que os estudantes precisam entender e compreender a importância da participação deles nesses eventos e práticas de letramentos, contextualizando essas práticas de linguagens para além do domínio de estratégias. Por isso, consideramos esta habilidade também no âmbito do L.A, versão fraca por propor a participação dos estudantes em instâncias relevantes para a atuação social deles.

A habilidade (EM13LP35) traz novamente a noção da utilização de ferramentas de modo adequado. O objetivo desta habilidade se limita à utilização de forma adequada de ferramentas de apoio à apresentação, como o *Powerpoint*, o *Canva*, o *Prezi*, entre outros. Certamente é relevante para o aluno saber utilizar os recursos dessas ferramentas, principalmente de forma adequada a depender do contexto e do propósito da interação. Entretanto, é notório que esta habilidade enfatiza a técnica de utilização. Não há, por exemplo, uma preocupação em refletir sobre os diferentes usos dessas ferramentas, como também na compreensão desses recursos para a apresentação oral. Há apenas a indicação do que o aluno precisa dominar para usar essas ferramentas de forma adequada. Percebemos também que “adequado” se refere a estratégias de visualização e topicalização e não, por exemplo, aos diferentes contextos de usos. Aprender a técnica é importante, mas somente ela não implica uma prática situada (STREET, 2014). Essa habilidade também está situada no âmbito do L.A e, conseqüentemente, apresenta-se em sua versão forte, focalizando especialmente os aspectos técnicos.

A próxima habilidade, (EM13LP39), segue a tendência da habilidade (EM13LP35) no quesito utilização de ferramentas digitais, isto é, recursos digitais para atingir uma dada finalidade. Neste caso, a habilidade objetiva combater a *fake news*. Notamos que o foco está na habilidade de o aluno usar as ferramentas de checagem das fontes. Acreditamos que, além do uso dessas ferramentas, é importante entender e compreender o processo e os impactos da proliferação de notícias falsas para que assim os estudantes desenvolvam uma criticidade acerca do combate a *fake news*. Nesse viés, observamos mais um indício de L.A em sua versão forte por valorizar aspectos técnicos, distanciando-se de práticas contextualizadas (STREET, 2014).

A última habilidade do Quadro 1, (EM13LP53), abre margem para atingir diferentes objetivos em relação a essas produções presentes no comando do trecho, mas há apenas a indicação do que fazer e não o propósito desse fazer, que no caso é a produção de apresentações e comentários acerca de livros, filmes, canções, entre outros, por meio de gêneros diversos. Seguramente, trata-se de produções que podem estar inseridas no contexto dos alunos tanto no objeto a ser analisado quanto nos gêneros textuais a serem produzidos. Contudo, somente isso não implica uma prática significativa, pois é preciso ter um objetivo para a realização dessa prática,

como também o entendimento e a compreensão da relevância de tal prática e sua relação com o contexto para que essas produções possam circular de forma significativa pelos ambientes escolares e também extraescolares (SOARES, 2004; ROJO, 2009; STREET, 2013, 2014). Por conta disso, percebemos um forte indício de L.A.

Com base nessa discussão, percebemos que os indícios de L.A estão presentes nas habilidades que perpassam o componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio. Já para a discussão dos indícios de L.I, dividimos os trechos selecionados para a análise pretendida em dois quadros: o primeiro se refere às competências específicas 1, 2, 3, 4 e 7; e o segundo aos trechos selecionados de cada campo de atuação social, mais particularmente os parâmetros para organização/progressão curricular. O quadro a seguir apresenta as competências específicas.

**Quadro 2 – Competências específicas**

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS</b>	
1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 491-497).

A primeira competência diz respeito à compreensão do funcionamento de diversas práticas de linguagens. Ao compararmos o texto das habilidades com o texto das competências, vemos que estamos diante de outra perspectiva dialógica, que se propõe muito mais a amplitude e complexidade das interações, didatizadas ou não, do que a instrução de técnicas ou de uso de ferramentas. Nas competências, parte-se da compreensão do contexto sociointeracional para depois mobilizar esse conhecimento, possibilitando uma ampliação das práticas de linguagem de maneira situada (STREET, 2013, 2014). Essa competência traz indícios do L.I em sua versão forte, uma vez que articula sua proposta com os campos de atuação social e com diferentes práticas, além de partir de uma compreensão com intuito de ampliar a participação social.

A segunda competência também parte do pressuposto da compreensão como na anterior. Nela o foco se dá no tratamento ético e crítico diante de processos identitários, conflitos e relações de poder. Notamos que essa competência situa a compreensão no âmbito da atuação nas práticas sociais de linguagens, ou seja, trata-se de uma competência bem articulada com a perspectiva sociocultural dos letramentos, no plano do L.I em sua versão forte (STREET, 2013, 2014).

Já a terceira competência remete-nos à ideia do “utilizar” bastante presente nas habilidades que comentamos. Como já fora elucidado, acreditamos que os estudante-ideal proposto pela BNCC já participa de diferentes práticas de linguagens, logo se trata mais de ampliar essas práticas e/ou dar acesso a elas do que apenas utilizá-las. Nesta competência, é levantada a noção de protagonismo, a construção da autoria e a autonomia de modo a propiciar um tratamento ético, crítico, entre outros, diante de práticas que envolvem tomadas de posicionamentos, por exemplo. Com base nisso, podemos observar que se trata de uma proposta contextualizada às práticas sociais no âmbito escolar e extraescolar (SOARES, 2004). Lembramos mais uma vez da perspectiva de alfabetização crítica de Freire (1967, 2011) e de suas postulações acerca de um ensino crítico e reflexivo. Nessa competência, percebemos a importância dada a essa criticidade como também na anterior, portanto, a enquadramos como sendo um indício de L.I em sua versão fraca.

A quarta competência também parte do princípio da compreensão, focalizando o reconhecimento das línguas em sua natureza social, variável, heterogênea, entre outros. No que diz respeito à Língua Portuguesa, reconhecemos o modo como essa competência se articula aos contextos de uso extremamente relevante, pois os estudantes podem desmistificar a noção de que não sabem e/ou dominam a língua materna. Eles podem compreender que a língua não se resume ao recorte gramatical normalmente apreciado pela escola e pelos livros didáticos. Assim, os discentes podem imprimir significado ao compreender os contextos de usos que eles possivelmente já participam. Evidencia-se então que essa competência está situada no cerne do modelo de L.I em sua versão forte, uma vez que propõe uma mudança de visão entorno da compreensão do ensino de língua materna, além do tratamento ético e crítico diante desse fenômeno socialmente variável.

A última competência, como podemos notar, focaliza práticas de linguagem em ambiente digital. Ao longo da discussão a respeito dos indícios de L.A, identificamos uma ênfase à técnica referente às habilidades que indicam essa competência. Contudo, essa competência se configura de uma maneira bem

diferente dessas habilidades mencionadas. Aqui, temos uma ênfase não só para a técnica, mas também para a criticidade, criatividade, entre outros aspectos socialmente relevantes para as práticas de letramento situadas no meio digital. Essa competência se apresenta como um forte indício de L.I por reconhecer dimensões relevantes para o trabalho significativo com o universo digital além da técnica e da aplicação.

Partimos por fim para os campos de atuação social, mais particularmente para os parâmetros para organização/progressão curricular, nos quais analisaremos os indícios de modelo de letramento ideológico. O quadro seguir apresenta aos trechos selecionados de cada campo.

**Quadro 3** – Parâmetros para a organização/progressão curricular dos campos de atuação social  
(Continua)

<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>	<b>TRECHOS SELECIONADOS</b>
CAMPO DA VIDA PESSOAL	Trecho 1 - Promover, ao longo dos três anos, trato e vivência com produções culturais e artísticas cujo interesse e gosto se mostrem constituídos, como também experimentação de novas possibilidades.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Trecho 2 - Incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou canal de participação da escola (conselho de representante, de escola, outros colegiados, grêmios livres), da comunidade (associações, coletivos, movimentos etc.), do município ou do País (fóruns e audiências públicas variadas), incluindo formas de participação digital (canais ou plataformas de participação, como o portal e-cidadania, serviços, portais e ferramentas de fiscalização e acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política etc.), de forma que os estudantes possam vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade.



**Quadro 3** – Parâmetros para a organização/progressão curricular dos campos de atuação social  
(Conclusão)

CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	TRECHOS SELECIONADOS
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Trecho 3 - Considerar, ao longo dos anos, a ampliação e o suporte na seleção de fontes balizadas de informação e conhecimento – livros paradidáticos, de referência, repositórios/ referatórios de objetos digitais de aprendizagem, plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica etc.
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Trecho 4 - Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentarista, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, <i>booktuber</i> , <i>vlogger</i> e outros.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Trecho 5 - Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas ( <i>slams</i> , vídeos de diferentes tipos, <i>playlists</i> comentadas, <i>raps</i> e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, <i>best-sellers</i> , literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 511-524).

O trecho 1, que pertence ao campo de atuação social, lida com as produções culturais e artísticas dos alunos e propõe uma ampliação dessa vivência. Um trabalho que considera as práticas sociais que fazem parte do convívio dos alunos e possivelmente se inicia a partir de tais práticas, como as sugeridas. Tal campo de atuação pode engajar os alunos nessas produções de forma a promover práticas significativas alinhadas ao modelo de L.I em sua versão forte. Isso não significa que a escola e os professores irão trabalhar somente com produções do interesse dos estudantes, mas, reconhecendo-as, pode-se despertar o interesse deles. Há também a possibilidade de articular de forma mais significativa os letramentos escolares com os letramentos sociais (SOARES, 2004).

O trecho seguinte faz parte do campo de atuação na vida pública. Nele temos inicialmente o incentivo a participação dos alunos em instâncias de vivência social, como a escola, por exemplo. Posteriormente o trecho indica o intuito dessa proposta: possibilitar aos estudantes participação nessas instâncias para que possam atuar em tomadas de decisões, como também solucionar problemas coletivos. Acrescentaríamos nessa proposta a discussão da importância de os alunos atuarem de forma significativa nessas instâncias da vida pública. Apesar disso, percebemos uma proposta descontextualizada com possíveis práticas sociais que permeiam o universo escolar e juvenil. Consideramos essa proposta como sendo modelo de L.I em sua versão fraca (STREET, 2013, 2014).

Adiante, temos os trechos relacionados ao campo das práticas de estudo e pesquisa. O trecho 3 sugere uma ampliação das fontes de pesquisa para que os educandos possam dispor de outras fontes de informação e conhecimento. Essa proposta se apresenta como relevante para os estudantes porque diversifica e qualifica as fontes de pesquisa. No entanto, devemos nos atentar para a criticidade dessas diferentes fontes e da importância de buscar informação e conhecimento em fontes confiáveis, como as mencionadas. Consideramos esse parâmetro como sendo modelo de L.I em sua versão fraca, porque propõe uma prática que parte de uma ampliação das fontes que os estudantes já conhecem para pesquisa, mas não focaliza aspectos críticos-reflexivos acerca da importância dessas fontes confiáveis para as práticas sociais que os estudantes participam.

O trecho 4, referente ao campo jornalístico-midiático, focaliza aspectos de experimentação de papéis semelhante ao trecho 4. Nele, por conta do campo, a ênfase dos papéis se dá em profissões que envolvam circulação de informação e opinião. Como podemos perceber, para além do indicativo de propiciar experiências significativas, o trecho 7 exemplifica profissões que possivelmente os jovens podem já conhecer e podem se identificar, como *booktuber*, *vlogger*, entre outros. Esse parâmetro se articula com o modelo de L.I, em sua versão fraca, proposto por Street (2014), pois possibilita que os alunos vivenciem, no âmbito das práticas escolares, um trabalho com essas profissões. Acrescentaríamos nesse trecho a discussão da importância dessas profissões para a sociedade, como também para a comunidade escolar.

O trecho 5, referente ao último campo, o artístico-literário, parte das produções culturais que possivelmente fazem parte do contexto dos estudantes, como *raps*, por exemplo. Além disso, abre margem para literatura contemporânea, como *best-sellers*, o que certamente é bastante positivo, pois é comum iniciar a vida de leitor a partir de *best-sellers*. Assim, esses livros podem incentivar a leitura literária na escola e, a partir deles, incentivar outras sobras literárias, como os clássicos.

Outro ponto relevante evidenciado nesse parâmetro é a indicação do trabalho com obras africanas, indígenas, portuguesa, latino-americana, entre tantas outras. Essas obras podem se articular com o contexto que os jovens estão inseridos, como também com a história da nossa nação, com a cultura da América Latina, entre diversos outros fatores de extrema importância para a formação durante o Ensino Médio. Para finalizar a proposta, temos a indicação do objetivo desse parâmetro: propiciar uma aproximação entre os estudantes e as culturas que fazem parte da formação identitária, considerando as diferentes regiões que compõem o Brasil.

Como podemos notar, trata-se de uma proposta bem articulada com o modelo de L.I em sua versão forte por considerar um trabalho com diversos tipos de produções culturais devidamente alinhadas ao contexto brasileiro.

Ao longo da discussão dos três eixos do componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio, percebemos uma mudança de tratamento das propostas pedagógicas entre as habilidades e as competências específicas e os parâmetros para a organização/progressão curricular. A seguir, discutimos essa mudança, mais especificamente, os modelos de L.A e de L.I presentes na BNCC.

A respeito dessas diferenças de perspectivas, percebemos que normalmente as competências e os campos de atuação social consideram e/ou partem de práticas do interesse dos alunos, levando em consideração um modelo de aluno-padrão, ou de um possível contexto em que estão inseridos. Além disso, trabalham em cima de uma ampliação dessas práticas. As habilidades, por sua vez, costumam evidenciar comandos que o aluno deve fazer, aprender, desenvolver ao longo do Ensino Médio, quase sempre considerando apenas aspectos técnicos, mecânicos, isolados.

Uma comparação plausível entre essas propostas se dá na relação da dimensão social e da dimensão individual. As propostas dos campos de atuação social, por exemplo, levam em consideração, como já mencionado e visto, o meio social e cultural, além de privilegiar a criticidade diante das práticas como um todo. Quanto às habilidades, não é que deixem de considerar o meio social e cultural – como vimos esses aspectos são até mencionados – mas fazem isso privilegiando o indivíduo. O próprio termo “habilidades” deve ser questionado porque o aluno, ao final do Ensino Médio, deve ser capaz de realizar todas essas habilidades, o que enfatiza a dimensão individual no componente. Por isso é necessário trabalhar outras perspectivas de alteridade para que os alunos, professores e sociedade descubram formas de reflexão crítica dentro da escola e fora dela. A ideia de habilidade individual deve ser problematizada sempre.

Essa diversidade de habilidades pode ocasionar um trabalho pedagógico voltado para o domínio e para a mecanização de tais comandos didáticos, como normalmente é feito com as avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A avaliação do SPAECE é feita a partir de descritores, uma espécie de habilidades mínimas que se espera dos estudantes. A pressão em cima de uma escola obter um resultado bom é tão grande que por vezes gera um trabalho voltado ao aluno dominar esses descritores. É claro que, para as práticas sociais, é mais relevante a compreensão, a vivência, a experimentação, a discussão de diferentes práticas que envolvem a leitura e a escrita do que o domínio dessas práticas de forma isolada e descontextualizada.

Já no que se refere aos eixos presentes no documento, notamos uma desarticulação entre as habilidades e os campos de atuação social, bem como as competências específicas. Não há um alinhamento entre as propostas dos campos e das competências em relação as habilidades. Enquanto cada competência discorre sobre suas propostas e as articula às práticas sociais, de modo semelhante acontece com todos os campos de atuação social, porém as habilidades aparecem de forma isolada e desalinhada aos demais eixos. Desse modo, a diferença de perspectiva de letramento no componente prejudica a conexão entre os três eixos, pois essa ligação se faz apenas em termos temáticos e conteudistas.

Com base nessa discussão, vimos que as competências específicas e as propostas dos campos de atuação social estão situadas no âmbito do L.I; já as habilidades representam o modelo de L.A no componente discutido. Vimos também que a Base pouco articula os três eixos propostos no componente por conta da diferença de perspectiva de letramento.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, analisamos o componente de Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio e, a partir disso, discutimos os indícios de modelo de letramento autônomo e de letramento ideológico nesse componente. Para o alcance dessas metas, baseamo-nos nas considerações de Street (2013, 2014) acerca dos modelos de letramento. Os indícios de letramento autônomo se fizeram presentes nas habilidades do componente analisado de forma desarticulada aos demais eixos; já os indícios de letramento ideológico se manifestaram nas competências específicas, bem como nos campos de atuação social.

A BNCC propõe uma adequação a diferentes instâncias educacionais, como Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial, entre outras, de forma situada, contextualizada, cuja integração nos parece muito rica no que diz respeito à ampliação das práticas de letramentos para os estudantes. No entanto, os indícios de letramento autônomo vistos no componente de Língua Portuguesa se distanciam dessa proposta, principalmente por focalizar aspectos técnicos das práticas sugeridas. Assim, a Base, como muitos outros instrumentos de regulação do ensino no Brasil, não articula os três eixos do componente estudado a um único modelo de letramento, como podemos ver nas diferentes perspectivas de letramentos presentes no documento.

Este estudo mostrou aspectos pertinentes para as pesquisas que envolvem os instrumentos de regulação, em especial a BNCC do Ensino Médio, a respeito das perspectivas de letramentos que permeiam o componente de Língua Portuguesa. Tal perspectiva pode estar presente nos livros didáticos, bem como em outros dispositivos didáticos destinados ao ensino de língua materna.

Os resultados dessa pesquisa também podem auxiliar professores em formação, professores da Educação Básica, em especial do Ensino Médio, e demais profissionais da área a terem um tratamento crítico-reflexivo acerca da Base e de como ela pode implicar nos currículos escolares, sobretudo na disciplina de Língua Portuguesa a partir das concepções de letramentos presentes no componente. Queremos ressaltar por fim, a importância de se desenvolver trabalhos situados no âmbito do letramento ideológico a partir dos materiais que a escola irá adotar em culminância com a BNCC com possíveis adaptações por parte dos professores das práticas postas. Dessa forma, pode contribuir para uma mudança de perspectiva de letramento no ambiente escolar.

Para aprofundarmos essa discussão no âmbito do ensino de língua materna, faz-se necessário investigar a chegada desse documento nas escolas. Para isso, boas pesquisas futuras seriam analisar os indícios de letramento autônomo e de letramento ideológico nos livros didáticos alinhados com a BNCC do Ensino Médio

para discutir o modo como esses modelos de letramentos se apresentam nesses materiais didáticos, bem como a exploração dos três eixos do componente de Língua Portuguesa no livro didático.

---

## Referências

---

ALENCAR, M. C. M. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil – dos alfabetismos aos multiletramentos. **UniLetras**, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/8032>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HEATH, S. B. "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school." *Language in society* 11.1 (1982): 49-76 pp. JSTOR. 9 Apr. 2020 <<https://www.jstor.org/stable/4167291>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 9 mar. 2021.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MATENCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4850>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Fórum Linguístico**, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12393>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

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

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2019.

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

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedex**, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100004&script=sci_arttext). Acesso em: 15 jul. 2020.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, jan./jun. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502013000100002&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 26 jul. 2020.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

---

#### Para citar este artigo

---

HISSA, D. L. A.; COSTA, D. L. de. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 5, 2021, p. 436-458.

---

#### As autoras

---

DÉBORA LIBERATO ARRUDA HISSA é professora do programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará

DALILLA LIMEIRA DA COSTA mestranda do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará.