

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ELISA AKIKO MARUYAMA NUNES

**MULTI(LETRAMENTOS) E CURADORIA: ENTRE ORIENTAÇÕES,
PRÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2021

ELISA AKIKO MARUYAMA NUNES

**MULTI(LETRAMENTOS) E CURADORIA: ENTRE ORIENTAÇÕES,
PRÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Multi(literacies) and curation: between guidelines, practices and portuguese
language textbooks for the final years of Elementary School**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens – Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rossi Remenche.

CURITIBA

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Atribuição – Uso não Comercial

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



ELISA AKIKO MARUYAMA NUNES

MULTI(LETRAMENTOS) E CURADORIA: ENTRE ORIENTAÇÕES, PRÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 16 de Dezembro de 2021

Prof.a Maria De Lourdes Rossi Remenche, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof Clecio Bunzen, Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 16/12/2021.

Para os meus filhos Vitor e Sofia,
com eles aprendo o que significa viver

AGRADECIMENTOS

Paro de escrever, volto meu olhar para o lado de fora e vejo minha filha brincando com o cachorrinho, sinto-me feliz por ela estar curada do vírus que a deixou prostrada por alguns dias e agradeço a Deus por estarmos vivas nesta tarde de verão.

Na conclusão desta dissertação, agradeço aos meus filhos Vitor e Sofia por entenderem as minhas ausências devido aos períodos de estudos e por sempre me incentivarem com muito carinho.

Agradeço ao meu amor, Ricardo, pela cumplicidade e compreensão.

Agradeço aos meus pais Paulo e Shizue por me encorajarem a estudar e sempre buscar novas perspectivas; aos meus irmãos, pelos laços que nos mantêm unidos; à Maria, minha mãe do coração.

À Maria de Lourdes Rossi Remenche, orientadora espetacular, divinamente humana, que acreditou em mim em todos os momentos. Minha gratidão é imensurável e será eterna.

À Ana Paula Pinheiro pelas valiosas sugestões e comentários durante o mestrado e na banca de qualificação.

Ao Clecio Bunzen, por cada palavra, sugestão e indicações de leitura durante a banca de qualificação que foram essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos docentes do PPGEL, obrigada pelas aulas maravilhosas que contribuíram para a minha formação acadêmica.

Agradeço aos amigos da turma do PPGEL 2020 pela ajuda naquele ano pandêmico.

E ao pensar na vida vivida, lembro-me também das pessoas que já não estão mais comigo, mas foram importantes em minha trajetória: o carinho e os ensinamentos de minha avó Ito; da pequenina Isabela e do super João.

Em meio a essas evocações do passado, a voz profunda e repleta de significados que ressoa e aponta para o futuro fala que a vida deve ser vivida e é impossível construirmos algo sozinhos. Sim, muito obrigada.

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza). (BAKHTIN, 2003, p. 326)

RESUMO

As mídias digitais alteram e ampliam as esferas sociodiscursivas e os leitores não são apenas consumidores, eles se tornam os difusores de conteúdo: podem ressignificar, curtir, compartilhar, curar o que querem ler e ver. Nesse novo ambiente, maximiza-se a produção e a circulação de informações, nem sempre confiáveis, o que caracterizamos nesta pesquisa como *desinformação*. Considerando esse escopo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), no componente curricular Língua Portuguesa, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, prescreve a curadoria de informação como objeto de conhecimento. Em vista disso, o objetivo desta pesquisa é analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo livro didático de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e fundamenta-se teoricamente na concepção dialógica da linguagem (Círculo de Bakhtin); na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos de Cazden *et al.* (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) e Novos Letramentos (novo *ethos*) de Lankshear e Knobel (2006, 2007); Knobel e Lankshear (2014). No âmbito do aporte metodológico, esta investigação está embasada na análise qualitativa e interpretativa de dados e analisa as prescrições constantes na BNCC relativa à curadoria presentes no componente curricular Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental em diálogo com o LDP. O corpus para análise é a Coleção “Tecendo Linguagens” aprovada no PNLD 2020 para os Anos Finais do Ensino Fundamental. As análises revelam que nem todas as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pela Coleção. Sobre como as propostas do LDP contribuem para a mobilização das práticas de multiletramentos e um novo *ethos* (nova mentalidade), constatou-se que as práticas de curadoria propostas na Coleção *Tecendo Linguagens* não seguem um padrão de progressão e apenas as práticas de curadoria que fomentam a criação e a reelaboração de novos textos e sentidos mobilizam esses critérios. Esta pesquisa revelou também que as práticas de curadoria propostas pelo LDP sistematizam em pequeno número os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais, devido a importância desse tema, são necessários estudos que objetivem avanços mais expressivos em relação às propostas de ensino de práticas de curadoria na escola.

Palavras-chave: Curadoria; Base Nacional Comum Curricular; Multiletramentos; Novos letramentos; Livro didático.

ABSTRACT

Digital media alter and expand the socio-discursive spheres and readers are not just consumers, they become content diffusers: they can reframe, enjoy, share, cure what they want to read and see. In this new environment, the production and circulation of information is maximized, which is not always reliable, which we characterize in this research as disinformation. Considering this scope, the National Common Curricular Base – BNCC (BRASIL, 2017), in the Portuguese Language curricular component, referring to the Final Years of Elementary School, prescribes information curation as an object of knowledge. In view of this, the objective of this research is to analyze if the multiliterate curation practices prescribed by the BNCC are appropriated by the Portuguese Language textbook for the Final Years of Elementary School. For this purpose, the research is inserted in the Applied Linguistic field and is theoretically based on the dialogic conception of language (Bakhtin's Circle); from the perspective of the Multiliteracies Pedagogy of Cazden *et al.* (1996); Cope and Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) and New Literacies (new *ethos*) by Lankshear and Knobel (2006, 2007); Knobel and Lankshear (2014). This research methodology is grounded in a qualitative and interpretive analysis of data and analyzes the prescriptions contained in the BNCC regarding curation present in the Portuguese Language curricular component for the Final Years of Elementary School in dialogue with the LDP. The corpus for analysis is the Collection “Tecendo Linguagens” approved in PNLD 2020 for the Final Years of Elementary School. The analyzes reveal that not all of the multiliterate curation practices prescribed by the BNCC are appropriated by the Collection. Regarding how the LDP proposals contribute to the mobilization of multiliteracies practices and a new ethos (new mentality), it was found that the curation practices proposed in the Tecendo Linguagens Collection do not follow a pattern of progression and only the curation practices that foster the creation and reelaboration of new texts and meanings mobilize these criteria. This research also revealed that the curation practices proposed by the LDP systematize the different genres present in digital environments in a small number, due to the importance of this theme, studies are needed that aim at more expressive advances in relation to the proposals of teaching curation practices at school.

Keywords: Curation; The National Common Curricular Base; Multiliteracies; New literacies; Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Coleção Tecendo Linguagens	82
Figura 2 – LDP7º ano – Carta de solicitação ou reclamação	100
Figura 3 – LDP 8º ano – Carta ao leitor	101
Figura 4 – LDP 6º ano – Conhecendo mais sobre si mesmo	104
Figura 5 – LDP 6º ano – Festival de Parintins e a pesquisa sobre a temática da diversidade	105
Figura 6 – LDP 6º ano – Produção de vídeo-minuto sobre manifestação cultural brasileira	106
Figura 7 – LDP 7º Ano – Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil	107
Figura 8 – LDP 8º Ano – Campanha do movimento “Infância livre de consumo”	109
Figura 9 – LDP 9º ano – Fotorreportagem sobre a mendicância	111
Figura 10 – LDP 9º ano – Cartaz da Campanha “Não dê esmola, promova a cidadania”	112
Figura 11 – LDP 9º Ano - "O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018" .	113
Figura 12 – LDP7º ano – Chico Rei	123
Figura 13 – LDP 8º ano – Saúde de crianças e adolescentes na era digital	125
Figura 14 – LDP 9º ano – Preconceito na língua – Produção de vídeo-minuto	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Práticas de curadoria apontadas pela Coleção	95
Gráfico 2 – Seções do LDP e ocorrências de habilidades de curadoria – Ano.....	96
Gráfico 3 – Gêneros digitais nas práticas de curadoria propostas pelos LDPs	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coleção “Tecendo Linguagens”	17
Quadro 2 – Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula	51
Quadro 3 – BNCC e a curadoria	62
Quadro 4 – Estratégias de compreensão e processos de leitura	76
Quadro 5 – Categorias, critérios e aspectos	85
Quadro 6 – Progressão da curadoria na BNCC	89
Quadro 7 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 6º Ano	91
Quadro 8 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 7º Ano	92
Quadro 9 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 8º Ano	93
Quadro 10 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 9º Ano	94
Quadro 11 – Levantamento Curadoria na BNCC – 6º, 7º, 8º, 9º anos	98
Quadro 12 – Habilidades vinculadas à curadoria apropriadas pelos LDPs	114
Quadro 13 – Análises da Categoria Curadoria no LDP - 6º, 7º, 8º, 9º anos	116
Quadro 14 – Análises da Categoria Multiletramentos – 6º, 7º, 8º, 9º anos	121
Quadro 15 – Análises da Categoria Novos letramentos – 6º, 7º, 8º, 9º anos	126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 VIVER É AGIR: A LÍNGUA(GEM) VIVA E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS	21
3 AS MÍDIAS DIGITAIS E O DESLOCAMENTO DO PÊNDULO	27
3.1 A realidade polifacetada da tecnologia	28
3.2 A evolução da web: do hipertexto aos algoritmos	31
3.3 Os dispositivos midiáticos e o ambiente educacional	33
3.4 Desinformação no espaço digital	39
4 OSCILAÇÃO E EQUILÍBRIO POR MEIO DOS MULTI(LETRAMENTOS)	45
4.1 A perspectiva dos multiletramentos	47
4.2 Novos letramentos, o novo <i>ethos</i>	53
5 MOVÊNCIA A PARTIR DE PRÁTICAS MULTILETRADAS	58
5.1 A curadoria na BNCC	58
5.2 A curadoria na área educacional	64
5.3 A complexidade do material pedagógico LDP	68
5.4 Relações possíveis entre as práticas multiletradas de curadoria, o LDP e a leitura...	72
6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	78
6.1 Apresentação do corpus	81
6.2 Procedimentos metodológicos	83
7 EXPANSÃO E FORÇAS RESULTANTES	88
7.1 Análises e resultados.....	97
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

A possibilidade de criarmos dispositivos e agirmos sobre o mundo, advindas do nosso pensamento simbólico e da linguagem, originou a internet e maximizou a web. Como marca distintiva, foi a linguagem que possibilitou aos seres humanos a alteração da natureza por meio da tecnologia, “todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 100), portanto, podemos dizer que o projeto comum de domínio da natureza e a construção das máquinas foi possível devido à linguagem, pois sem a transmissão de informações não haveria a possibilidade da construção da máquina, por sua vez, a necessidade de poupar esforços só fez sentido devido à vida em sociedade. Em decorrência disso, temos inúmeros equipamentos e sistemas multimidiáticos que transformam e alteram o nosso cotidiano.

Dessa forma, as inovações tecnológicas, ao mesmo tempo que tornaram possível a aula no sistema remoto nestes tempos pandêmicos da Covid-19, também maximizaram a produção e a circulação de informações, nem sempre confiáveis, “A mera abundância de informação que acumula, na navegação digital, textos e imagens, acontecimentos, opiniões e publicidade, não constrói pontes num mundo rompido” (CANCLINI, 2008, p. 19).

Em consonância com o entendimento de Canclini, nesse mundo hiperconectado, são tantas as informações que muitas vezes não conseguimos discernir o fato da opinião, pois a desinformação, conceituada por Martins (2020, p.10) como a “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional e, assim, obter ganhos econômicos e/ou políticos”, tornou-se a tônica dominante. Como exemplo, citamos as informações incorretas relacionadas às vacinas contra a Covid-19, cujo intuito é desencorajar a vacinação e criar uma realidade distorcida sobre a eficácia dos estudos científicos.

No ambiente escolar, a preocupação em relação ao acesso à informação e ao uso que os estudantes fazem (ou não) estão presentes na pesquisa¹ realizada pelo CGI (Comitê Gestor de Internet no Brasil) denominada “TIC educação 2018”, em escolas públicas e privadas do ensino básico. Os resultados demonstram que a maior parte dos docentes acreditam que os

¹ Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na escolas brasileiras: TIC educação 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf. Acesso em 04/09/2021.

alunos sabem utilizar o computador e a internet para o acesso de conteúdos em relação aos temas trabalhados em sala de aula e para fazer pesquisas, porém:

apenas 32% dos educadores afirmaram que os seus alunos sabem avaliar as informações que não devem compartilhar na Internet ou, ainda, que sabem comparar *sites*, identificando as fontes relevantes de informação. Além disso, apenas um em cada cinco professores (21%) disse acreditar que seus alunos sabem interpretar e julgar a confiabilidade das informações disponíveis na Internet (CETIC, 2019, p. 139)

Devido a esse cenário complexo, maximiza-se a importância das práticas de letramento escolares que proporcionem o letramento crítico para separar o que se apresenta como verdade fatural e a opinião revestida ou transformada em fato e, por isso, não permite contestação e se apresenta como a única verdade, o “discurso autoritário” (BAKHTIN, 2015, p. 136).

Diante dessa realidade e nesse novo ambiente digital compreendemos que “as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitados pelas TDIC, mobilizam processos de apropriação diferentes daqueles desenvolvidos na cultura analógica do papel” (REMENCHE, 2021, p. 20). Nesse sentido, esses fatores modificam os processos e as relações de ensino-aprendizagem. Para a autora, os usos das novas tecnologias digitais se colocam como desafios para o espaço-tempo escolar:

Essa fluidez demanda entender como as tecnologias produzem práticas sociais de leitura e escrita e, a partir dessa compreensão, olhar/repensar as práticas de letramento e de formação inicial, evitando, dessa forma, tornar as práticas escolares distantes dos interesses de seus interlocutores” (REMENCHE, 2021, p. 19)

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, prescreve que devem ser incluídas as práticas contemporâneas de linguagem, os novos e multiletramentos e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Essas novas práticas se relacionam aos gêneros e textos multimodais, assim como as diferentes maneiras de interagir, replicar, produzir, curar, acessar e consumir conteúdos digitais.

O documento afirma também que ter familiaridade e facilidade não significa, necessariamente, usar a web de forma crítica, portanto, “Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (BRASIL, 2017, p. 68). A BNCC prescreve a curadoria como objetos de conhecimento, compreendidos no documento como conteúdos, conceitos, processos e também como habilidades “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

As prescrições estabelecidas pela BNCC em relação à curadoria para os Anos Finais do Ensino Fundamental apontam para o trato da informação por meio do que denominamos nesta pesquisa como práticas multiletradas de curadoria, pois compreendemos que essas prescrições em relação à curadoria mobilizam práticas de naturezas multimodais. Em relação à multimodalidade, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), na perspectiva dos multiletramentos os modos de significação são “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria que sintetiza como esses modos de significado estão interconectados”.

Essa associação à multimodalidade também se baseia em Rojo (2017, p. 7), quando mobiliza as “práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio”. Ou seja, as diversas formas de significação agregam multimodalidades/semioses e formam, segundo a autora, as práticas multiletradas de leitura.

Como a BNCC no componente curricular Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) prescreve a curadoria como: fonte de seleção e pesquisa (curadoria de informação); prática de “curar” os gêneros digitais e ferramentas de checagem, concluímos que mobilizam práticas de natureza multimodais, dessa forma, nesta pesquisa consideramos a curadoria prescrita na BNCC como “práticas multiletradas de curadoria”.

O exercício da curadoria, segundo a BNCC, relaciona-se ao universo das redes e ao que as novas mídias possibilitam e, claro, ao que elas impossibilitam, “A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início” (BRASIL, 2017, p. 68). E nesse contexto, curadoria:

Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 500).

A BNCC, entretanto, não traz orientações sobre como a curadoria pode ser trabalhada no ambiente escolar, o que existe são, conforme comentamos acima, as habilidades que se relacionam à curadoria e ao objeto de conhecimento curadoria de informação.

Nessa perspectiva, ao refletirmos acerca das influências da BNCC em relação ao desenvolvimento curricular e, conseqüentemente, na produção do livro didático de língua portuguesa, Silveira e Rohling (2021, p. 107), argumentam acerca da importância dos Documentos Oficiais de Ensino (DOE) quando pensamos em “políticas curriculares, formação de professores e produção de material didático, [...] como objeto de pesquisa, por serem elementos significativos para a compreensão dos modo de organização e sistematização da cultura escolar”.

Em virtude disso, a curadoria na BNCC foi a fonte de inquietação desta pesquisa, pelo fato de a BNCC se apresentar como o “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” (BRASIL, 2017, p. 7).

Na BNCC, o recorte que realizamos são as prescrições relativas à curadoria no Componente curricular Língua Portuguesa (Ensino Fundamental – Anos Finais). Como são prescrições, compreendemos que a recepção/incorporação aos currículos escolares se condiciona a contextos que extrapolam o nosso objeto de estudo. Entretanto, precisamos considerar as diferenças entre o currículo formal e o real, e a existência de “uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. [...], na medida em que as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural” (FORQUIN, 1992, p. 32).

Outra questão que nos mobilizou foi como essas práticas multiletradas de curadoria se mobilizam no livro didático de língua portuguesa, doravante LDP, que se constitui em uma referência para a análise, pois, segundo o Ministério da Educação - Fundo Nacional de Educação (FNDE)², o LDP é “um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas” (BRASIL, FNDE, 2021).

Ao constatar a inexistência de estudos que relacionam esses temas, o problema que se apresenta e orienta esta pesquisa é “As práticas multiletradas de curadoria prescritas na BNCC são mobilizadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como essa mobilização ocorre?”

Baseados nesse problema da pesquisa, temos como **objetivo geral analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. A partir desse objetivo geral, pretendemos também

² Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>, acesso em 08/09/2021.

analisar como as propostas do LDP contribuem para as práticas de multi(letramentos): analisar, aplicar e selecionar conteúdos e conhecimentos disponíveis em múltiplas ferramentas digitais e fontes de informação e um novo *ethos* (nova mentalidade). Assim como, identificar de qual forma as práticas propostas pelo LDP sistematizam os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais.

Em relação ao percurso metodológico, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada e adota uma abordagem qualitativo-interpretativista dos dados, na qual os pesquisadores “Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Nessa abordagem, a compreensão do objeto e dos dados são decorrentes da interligação do conjunto de práticas descritivas e de atividades interpretativas para a construção de sentidos, portanto, em consonância com as premissas da Linguística Aplicada relacionadas à reflexão sobre a língua em uso (enraizada na vida social) e a construção de uma pesquisa baseada em “percursos de investigação que promovem o diálogo de uma construção teórico metodológica com outra” (SIGNORINI, 2018, p. 181); visando a transformação ou a elaboração de uma nova prática. E como lembra Moita Lopes (2018, p. 94), “pensar novas formas de produzir conhecimento com base em outros olhares”.

Partindo-se dos pressupostos dessa abordagem e almejando a compreensão interpretativista da realidade, o corpus escolhido para a realização da pesquisa documental foi a coleção de LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, selecionados no Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2020. Como critério para análise, escolhemos a coleção mais solicitada, intitulada “Tecendo Linguagens”, segundo a divulgação realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³ - FNDE.

Quadro 1 – Coleção “Tecendo Linguagens”

TÍTULO	EDITORA	TIPO	ETAPA ENSINO	ANO	EXEMPLARES
Tecendo Linguagens	IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas	Livro do aluno	Ensino Fundamental	6º ano	852.037
Tecendo Linguagens	IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas	Livro do aluno	Ensino Fundamental	7º ano	794.962
Tecendo Linguagens	IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas	Livro do aluno	Ensino Fundamental	8º ano	731.453
Tecendo Linguagens	IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas	Livro do aluno	Ensino Fundamental	9º ano	687.298

Fonte: Adaptado FNDE – Dados Estatísticos (2020)

³ Conforme consta no site <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

No âmbito acadêmico, pretendemos com esta pesquisa, contribuir para a ampliação do entendimento em relação às práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa (Ensino Fundamental – Anos Finais).

No âmbito social, esta pesquisa almeja contribuir para uma educação voltada para a cidadania, na qual a autonomia e criticidade na busca de novos conteúdos e informações não se tornem apenas um item em um documento normatizador, mas se materializem por meio do reconhecimento das intencionalidades dos pontos de vista sociolinguísticos e das forças que os constituem.

Para tanto, esta pesquisa analisa as prescrições constantes na BNCC relativa à curadoria presentes no componente curricular Língua Portuguesa (Ensino Fundamental – anos finais) em diálogo com o LDP. Essa análise fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem (Círculo de Bakhtin); na perspectiva teórica dos Multiletramentos de Cazden *et al.* (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) e Novos Letramentos (novo *ethos*) de Lankshear e Knobel (2006, 2007) e Knobel e Lankshear (2014).

Para percorrermos os aspectos teóricos, metodológicos e a análise, esta dissertação está organizada em oito capítulos. Na Introdução buscamos contextualizar a pesquisa e seu objeto, o problema, os objetivos, a abordagem metodológica e o referencial teórico.

No Capítulo 2, intitulado *Viver é agir: a língua(gem) viva e as relações dialógicas*, apresentamos a concepção de linguagem adotada neste estudo e tecemos relações a partir da concepção dialógica de linguagem entendendo-a como um fenômeno social que articula o individual e o social nas diferentes práticas socioculturais. Na perspectiva dialógica, a linguagem é valorativa, portanto, axiológica. Permeia a compreensão responsiva e as relações entre os enunciados que circulam em uma dada esfera discursiva.

O Capítulo 3, intitulado *As mídias digitais e o deslocamento do pêndulo*, aborda o conceito de tecnologia, a expansão da web, o desenvolvimento das mídias digitais e o novo ambiente educacional, assim como, em consequência dessa evolução, a desinformação que se forma e alimenta o espaço digital.

No Capítulo 4, denominado *Oscilação e equilíbrio por meio dos multi(letramentos)*, aprofundamos os conceitos teóricos relativos aos multiletramentos e novos letramentos. O conceito de multiletramentos formulado pelo Grupo de Nova Londres⁴ abrange duas dimensões

⁴ Em 1996, com a publicação do manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (CAZDEN *et al.*, 1996, tradução nossa), o grupo ficou mundialmente conhecido como *New London Group* (NLG) – Grupo de Nova Londres.

que se relacionam ao espaço aberto pelas tecnologias digitais: os textos são compostos não apenas por palavras, mas de múltiplos outros sistemas (sonoro, oral, visual, imagético, gráfico) e o multilíngue (variedade crescente de grupos que em seus contextos sociais e culturais utilizam línguas e dialetos diversos), pois “as pessoas (trabalhadores, cidadãos) precisam ser usuários, criadores e consumidores exigentes e críticos, ao invés de espectadores ou mero consumidores” (COPE; KALANTZIS 2009, p. 172, tradução nossa).

Os novos letramentos, segundo Lankshear e Knobel (2007), definem-se não necessariamente pelas novas mídias ou tecnologias digitais, mas um novo “*ethos*”, uma nova mentalidade para ler o mundo contemporâneo, um mundo que envolverá novos artefatos, relações sociais, rotinas, processos e práticas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2014, tradução nossa). Um mundo no qual “não é bem o aparelho que quer me enganar, mas quem está por trás dele” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 59),

Nessa perspectiva, em consonância com as perspectivas do NLG, entendemos a importância da pedagogia dos multiletramentos, cuja base conceitual integra a leitura e a escrita de textos multimodais aos contextos nacionais, étnicos e subculturais (COPE; KALANTZIS, 2009, tradução nossa). Assim como, ao processo de significado pelo design (*Designs disponíveis, designing, (re)redesigned*), e aos processos de conhecimento (analisando e aplicando) (COPE; KALANTZIS, 2009). Por sua vez, para a expansão da análise, utilizaremos o conceito dos novos letramentos, no qual Knobel e Lankshear (2007) afirmam que o novo *ethos*, privilegia “a colaboração sobre autoria individualizada, dispersão sobre a escassez, compartilhamento sobre propriedade, inovação e evolução sobre estabilidade e imutabilidade” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 228, tradução nossa).

No Capítulo 5, designado como *Movência a partir de práticas multiletradas*, apresentamos a BNCC e como a curadoria é prescrita em forma de objeto de conhecimento e habilidades. Trazemos referenciais que explicam a curadoria e as relações com a educação. Exploramos também o conceito de LDP como gênero discursivo e o PNLD. Ao fim do Capítulo, tecemos considerações sobre a curadoria, o LDP e a leitura crítica.

No Capítulo 6, intitulado *Trajectoria metodológica*, discutimos sobre o objeto de pesquisa, os objetivos e o corpus e descrevemos os procedimentos metodológicos para análise do corpus. Explicamos como realizamos a elaboração das categorias, dos critérios e dos aspectos acionados na análise do corpus que constituíram a Base de Dados.

No Capítulo 7, denominado *Expansão e forças resultantes* realizamos as análises dos dados obtidos a partir da Base de Dados e apresentamos os resultados obtidos.

No Capítulo 8, apresentamos as considerações finais. Salientamos que embora muitas vezes o conceito de curadoria não seja compreendido e o que a BNCC prescreve a respeito não esteja tão clarificado em nossas práticas educacionais e nos LDPs, os conceitos, as reflexões e as argumentações propostas nesta pesquisa revelaram a importância das práticas multiletradas de curadoria no ambiente educacional. Deste modo, considerando o espectro valorativo e complexo da esfera digital, destacamos as práticas de curadoria na escola como viabilizadoras de práticas capazes de fomentar os processos de análise, descrição, réplica e reelaboração de novos sentidos. Da mesma forma, essas práticas de curadoria podem ativar a percepção das intencionalidades, os efeitos de sentidos, a compreensão responsiva e as relações entre os enunciados que circulam em uma dada esfera discursiva (BAKHTIN, 2015).

No início dessa introdução, consideramos a linguagem como constitutiva do ser humano, uma prática social situada resultante do confronto dialógico entre posições distintas tomadas por sujeitos que se constituem a partir do outro, que planejam e criam dispositivos tecnológicos que nos maravilham e assombram, é a partir dessa perspectiva que seguiremos.

2 VIVER É AGIR: A LÍNGUA(GEM) VIVA E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Em uma pesquisa, ainda que os objetos observacionais sejam os mesmos, os recortes teóricos empregados para a delimitação situam os conceitos, por isso, torna-se necessário traçar o percurso teórico que sustentará a pesquisa. Nesse sentido, em relação ao conceito de linguagem adotaremos a concepção dialógica de linguagem entendendo-a como um fenômeno social que articula o individual e o social nas diferentes práticas socioculturais:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓSHINOV, 2018, p. 218).

Ao refutar o monologismo e reconhecer as várias vozes que emergem das diferentes posições avaliativas, verifica-se a importância do outro para a interação discursiva. Para Bakhtin (2003, p. 348), “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar”, essa retroalimentação da palavra na vida também é citada por Volóshinov (2018), ao expor que o diálogo não é apenas a comunicação direta entre pessoas, face a face, mas também ocorre no livro, em uma resenha, e, ao ingressarmos na arena social devemos estar prontos para os elogios, as refutações, as polarizações e as críticas das vozes que atuam com diferentes índices de valor.

Para Bakhtin (2003, p. 265), a língua “passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Ao se materializar por meio do enunciado, ou seja, através da palavra, do dito, escrito, pensado, concreto e único, não pode ser compreendida apenas como um sistema estável e abstrato:

“A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto”. (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Em relação a esse conceito, Faraco (2009, p. 136) afirma que para Bakhtin e o Círculo, “o conceito de sistema abstrato de formas normativas (a langue saussuriana), se fecundo para certos fins, era insuficiente para dar conta da enunciação e da significação linguística, realidades eminentemente sociais”, visto se concretizarem a partir dos eventos interacionais entre os

grupos humanos. Volóshinov (2018, p. 220) complementa que a língua “vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta”. Assim, são os diversos elos entre o enunciado, considerados por Bakhtin (2003) como a unidade real da comunicação discursiva, e a situação extraverbal, em uma dada esfera da atividade humana, que condicionam as diferentes significações em uma determinada coletividade social.

Acerca do enunciado, Bakhtin (2003, p. 297) afirma que “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera discursiva”, assim sendo, cada enunciado detém uma ampla atitude responsiva em relação aos outros que compartilham a mesma esfera discursiva, surgindo então, a necessidade de um posicionamento do falante em relação ao enunciado do outro. Essa necessidade de compreensão responsiva inclui sempre, uma relação ideológica, portanto com índice social de valor e permeada ideologicamente⁵.

Procura-se então, uma contra palavra a palavra do falante (visto que o próprio falante não espera a passividade do ouvinte) e no momento da compreensão, uma camada da responsividade adere-se ao enunciado compreendido que, por sua vez, mescla-se aos enunciados antecedentes.

Esse processo produz a alternância dos sujeitos do discurso, observável em formas simples como um diálogo real e também nos gêneros discursivos mais complexos, contudo, por mais que o diálogo face a face seja o exemplo mais notório, “as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações entre as réplicas do diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e complexas” (BAKHTIN, 2003, p. 331), pois não se reduzem à contradição ou ao consenso, mas como locais de tensão entre os enunciados.

Faraco (2009, p. 69) declara que mesmo a responsividade se realiza no “ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também [...] recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela”.

Desta forma, a índole dialógica, sempre valorativa, portanto, axiológica, permeia a compreensão responsiva e as relações entre os enunciados que circulam em uma dada esfera discursiva.

⁵ Segundo Volóshinov (2018 [1929], p. 91), “Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação”.

Nesse sentido, com as inovações das mídias digitais, as esferas sociodiscursivas se ampliam e os leitores não são apenas o público consumidor, eles se tornam os difusores de conteúdo: podem ressignificar, curtir, compartilhar e selecionar o que querem ler e ver no Facebook ou Instagram, por exemplo. Ao mesmo tempo, essa liberdade é limitada, pois recebemos em nosso *feed* de notícias o que os algoritmos entendem como sendo as nossas preferências, cuja base se relaciona ao *big data*. Segundo Caribé (2019, p. 100), “o *big data* não é uma massa homogênea de dados disponíveis a qualquer um, cada nuvem possui seu conjunto de dados obtidos através dos dispositivos que possuem suas habilidades hospedeiras ou remotas instaladas”.

Conseqüentemente, o ritmo acelerado desse tempo inflado pelos algoritmos transformam as relações entre os sujeitos do discurso, disso decorre que a aceitação incondicional do dizer alheio ou no extremo oposto, a recusa, parece estar em um ponto de tensão muito maior do que no tempo histórico anterior às mídias digitais.

Neste novo ambiente, é necessário um posicionamento do falante em relação ao discurso alheio, com o intuito de buscar novos conteúdos e informações de forma autônoma e crítica e capaz de selecionar com uma finalidade específica. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, concordar, ou seja, as condições para posições responsivas surgem apenas a partir das posições valorativas dos participantes, são “horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos” (BAKHTIN, 2015, p. 67).

Em cada momento, os sujeitos que se alternam nessas relações dialógicas utilizam a língua em forma de enunciados orais, escritos ou em outros modos de significação⁶ compostos pela tríade conteúdo temático, estilo e composição. Ao circularem nos campos/esferas da atividade humana elaboram os gêneros do discurso, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Para Rodrigues (2004, p. 423), “os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão (relativamente) se estabilizando, no interior das diferentes esferas sociais”.

Dessa maneira, podemos dizer que os gêneros discursivos, ao se formarem por meio dos enunciados concretos, nas mais variadas esferas sociodiscursivas, representam os valores ideológicos, os fatos sociais e históricos que circulam e são produzidos pela sociedade.

⁶ Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), na perspectiva dos multiletramentos os modos de significação são “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria como esses modos de significado estão interconectados”.

À vista disso, devido às diversas vozes que se refletem e refratam no interior das esferas/campos discursivos, Bakhtin (2003) argumenta que os gêneros do discurso são infinitos e heterogêneos e torna-se difícil mapeá-los, ou trabalhar com taxionomias, entretanto, ressalva a importância de uma distinção entre os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos). Os gêneros secundários são formados pelos romances, dramas, publicações científicas, entre outros, e surgem em ambientes mais desenvolvidos e organizados, por sua vez, os gêneros primários se formam na comunicação imediata, como nas conversas com amigos e familiares, no bilhete, em e-mails e mensagens pessoais.

A importância dos enunciados e dos gêneros discursivos, cujos elos com a língua são inseparáveis, estão relacionados na metodologia para o estudo da língua, proposta por Volóshinov:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com a situação concreta;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros do discurso verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
- 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓSHINOV, 2018 [1929], p. 220).

Verifica-se que a ordem metodológica formulada parte da interação social, da realização concreta, para as formas da língua, sendo os gêneros do discurso, por meio dos enunciados, materializado no texto e depois revistos, ressignificados, pois “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p.282).

Segundo o autor, moldamos o nosso discurso por meio dos gêneros e eles nos são dados de uma maneira similar à língua materna, devido a isso, ao ouvirmos um discurso, “adivinhamos uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso” (BAKHTIN, 2003, p.283).

Na concepção bakhtiniana, o ser se constitui pelo discurso, pela diversidade de vozes, pelos discursos que circulam na sociedade e está sempre incompleto, em formação. Na constituição desse processo, para Bakhtin (2015) cada momento real da formação da língua produz o heterodiscurso⁷, ou diversidade de discursos, produto da estratificação da língua

⁷ Segundo o tradutor Paulo Bezerra: “Heterodiscurso é minha tradução para a antiga palavra russa *raznorétchie*, que no Brasil foi traduzida como “plurilinguismo” e “heteroglossia”” (BAKHTIN, 2015, p. 29). Adotaremos nesse estudo a tradução conforme adotada pelo tradutor, ou seja, como heterodiscurso.

nacional única não apenas em dialetos, mas também em linguagens socioideológicas que o autor exemplifica como linguagens de grupos sociais, linguagens de gerações, profissionais, de autoridades, de gêneros, das modas, entre outros. Esses movimentos dinamizam o desenvolvimento da língua e se opõem às forças centrípetas de uma “língua única”:

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação. (BAKHTIN, 2015, p. 41).

Dessa forma, cada enunciado único e irrepetível se torna uma posição para a atuação das forças centrípetas e centrífugas, na qual as forças antagônicas de centralização e descentralização, unificação e separação se cruzam e formam um universo constituído pelo heterodiscurso povoado por linguagens e vozes sociais, em oposição à centralização autoritária.

Nesse sentido, o embate contínuo entre as forças centrípetas e centrífugas proporcionam “a dialogicidade da linguagem, condicionada pela luta entre pontos de vista sociolinguísticos” (BAKHTIN, 2015, p. 43), esse embate é reforçado pelo “apagamento da linha divisória entre verdade fatural e opinião” (ARENDRT, 2019, p. 323) e a desinformação que surge transvestida de verdade. Devido a isso, a busca de novos conteúdos e informações de forma autônoma e crítica, na qual haverá a possibilidade do reconhecimento das intencionalidades dos pontos de vista sociolinguísticos e das forças que os constituem são essenciais para uma educação voltada para a cidadania.

Considerando esse cenário, como construir perspectivas pedagógicas visando a compreensão das língua(gens) a partir do estatuto dialógico, capaz de perceber a existência da palavra alheia, dos discursos do outro e a consequente assimilação no processo da formação ideológica do sujeito com o mundo?

Como explica Bakhtin (2015), temos o discurso autoritário e o discurso interiormente persuasivo. Há uma grande divergência entre eles: o discurso autoritário (político, moral, religioso, entre outros) não possui o que o autor conceitua como a persuabilidade interna, pois exige o reconhecimento incondicional das pessoas e não permite transições em relação ao contexto e variações de estilo.

Por sua vez, o discurso interiormente persuasivo permite a interação com o discurso do outro e com o contexto e revela o discurso ideológico alheio, essa estrutura semântica aberta proporciona outras possibilidades, “novas *palavras nossas* (uma vez que um eficiente discurso

do outro gera dialogicamente nosso novo discurso responsivo” (BAKHTIN, 2015, p. 141, grifo do autor).

Para o autor, esses diferentes enfoques proporcionados pelo discurso interiormente persuasivo, ao mesmo tempo que desenvolvem as tensões e as lutas e pressionam a formação ideológica do indivíduo, também criam as possibilidades para a objetivação, a interrogação e o desmascaramento, “Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder da palavra alheia” (BAKHTIN, 2015, 143).

Pode-se dizer, portanto, que a concepção dialógica da linguagem pressupõe o não determinismo e o distanciamento de relações monologizantes, restritivas e reducionistas.

Entendemos que essa concepção de linguagem ancora a língua viva, cuja constituição heterodiscursiva indica rotas possíveis para o processo de ensino e aprendizagem de língua(gens), com abordagens que permitem formular resposta, aprender a fazer perguntas, assim como, efetuar réplicas ao dito, confrontar posições e compreender a cadeia infinita de enunciados, pois, como nos ensina Geraldi:

acompanhando Bakhtin e (Volóshinov), pode-se afirmar que o processo de uso da língua demanda movimentos quase concomitantes de reconhecimento e de compreensão. O primeiro releva do conhecimento internalizado da língua [...], a compreensão se constrói no processo de interlocução e nem sempre os elementos necessários a esta construção estão previamente definidos” (GERALDI, 2015, p. 71,72).

Polato e Menegassi (2017, p. 13) afirmam que a perspectiva dialógica do trabalho com a linguagem proporciona posturas dialógico-metodológicas mais abrangentes “de modo que a compreensão/resposta possa refletir, e até mesmo refratar, com nível provocativo das menores distorções possíveis, abordagens mais valorativas”.

Nesse sentido, a heterogeneidade das relações dialógicas constituídas por sujeitos sociais que articulam por meio de enunciados concretos o social/individual e, a cada momento tomam uma posição valorativa são os pontos de convergência para a construção de um processo de interlocução responsivo no ambiente escolar.

Como os processos de interação social se alteraram com as novas mídias digitais, apresentamos a seguir, esse novo ambiente e os reflexos na educação.

3 AS MÍDIAS DIGITAIS E O DESLOCAMENTO DO PÊNDULO

Em suas reflexões sobre as culturas híbridas, Canclini (2019), esclarece que as novas tecnologias expandem o uso dos patrimônios culturais e democratizam-no, são promotoras da criatividade, da inovação e se tornam fonte da hibridação. Entretanto, elas também reproduzem as estruturas anteriores, pois “os sentidos das tecnologias se constroem conforme os modos pelos quais se institucionalizam e se socializam” (CANCLINI, 2019, p. 308). Para o autor, essas contradições demonstram a complexidade e a fluidez advindas das intervenções tecnológicas.

Assim, podemos dizer que ao reproduzirem as estruturas anteriores, as novas tecnologias reforçam os “discursos de autoridade” (BAKHTIN) cujas relações monologizantes restringem a ação das forças centrífugas que se opõem à centralização autoritária e dificultam a incorporação da natureza social da língua(gem) nas práticas sociais. Por outro lado, ao expandirem o uso dos patrimônios culturais e proporcionarem a hibridação, as novas tecnologias não só desvelam as possibilidades criadas pela interação com o discurso do outro e com o contexto, como também revelam o discurso ideológico alheio, gerando “dialogicamente nosso novo discurso responsivo” (BAKHTIN, 2015, p. 141).

Como para Bakhtin (2003, p. 297), “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera discursiva”, nossas atividades languageiras repercutem e alteram as relações com o outro, e é nesse ponto que queremos chegar em relação às práticas educacionais dialógicas e responsivas à contemporaneidade e que possibilitam re(conhecer) as vozes sociais e os posicionamentos discursivos (expressos ou subentendidos) presentes nos enunciados concretos.

Como a responsividade é formada por relações axiológicas, ao verificarmos a abrangência do uso da internet no Brasil, constatamos que segundo os dados da TIC Domicílios 2019, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), o percentual dos domicílios com acesso à internet permaneceu igual ao ano de 2018 na classe A, com 99%, nas demais houve aumento, classe B de 94% para 95%; classe C de 76% para 80%; classes DE 40% para 50%. Em relação ao uso individual, o celular foi o equipamento mais utilizado com 99%.

Por sua vez, a pesquisa realizada pelo IBGE denominada Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua em relação ao uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) 2018, demonstrou que nos domicílios com internet, o equipamento mais utilizado foi o celular, em 99,2% dos domicílios. O segundo foi o microcomputador, em 48,1%

desses lares. Por sua vez, o acesso à internet por meio da televisão subiu de 16,1% para 23,3%, em comparação ao ano anterior.

Os dados acima demonstram não apenas a presença inegável desses dispositivos em nossas vidas, mas o mais revelador, a desigualdade em relação ao acesso à internet, a depender do poder econômico.

Além desses, outros fatores importantes devem ser colocados, como o fato de que esses novos dispositivos “podem ser postos a serviço do mercado tanto quanto da educação; da competição tanto quanto da solidariedade. As alternativas não são fantasias utópicas, mas possibilidades reais contidas em nossa sociedade” (RUDIGER, 2003, p.66). Essa realidade remete ao amplo espectro valorativo da tecnologia, cujo significado sistematicamente traz em seu bojo uma valoração positiva ou negativa (CUPANI, 2016).

Para os que a apreciam positivamente, a justificativa são os benefícios, como a criação de uma vacina contra a Covid-19 e o uso de softwares e mídias digitais para o desenvolvimento de projetos no contexto educacional, por outro lado, o avanço do (mal) uso das mídias sociais para a propagação de desinformação e os possíveis danos biopsicossociais em jovens, devido à utilização excessiva da web, são exemplos para a negatividade.

Essas divergências estão longe de se tornarem consenso, pois as distinções entre as visões prometeicas e fáusticas em relação à tecnologia estão inseridas no contexto histórico do mundo ocidental. Segundo Rudiger (2013), na visão fáustica, a tecnologia assume uma valoração negativa, portanto, é considerada um custo alto para o ser humano, devido à crescente alienação. Já a visão prometeica focaliza apenas os aspectos positivos como os processos de automação, a exploração dos recursos naturais, o fluxo de ideias livres e democráticas e o compartilhamento das informações.

Diante disso, movimenta-se o pêndulo, a força desse deslocamento evoca a necessidade de compreendermos as inter-relações existentes entre a tecnologia, a internet, a web, a mídia digital, a desinformação e os reflexos na educação contemporânea, tópicos que serão discutidos nas seções a seguir.

3.1 A realidade polifacetada da tecnologia

A manifestação de um saber pela humanidade, a capacidade de produzir instrumentos e, assim, agir sobre a natureza originou-se por meio da “possibilidade de pensar mediante

conceitos abstratos, de falar e de criar a cultura em estado social” (PINTO, 2005, p. 76). Dessa forma, a capacidade do pensamento simbólico permitiu a separação do homem da genealogia dos primatas, pois ao contrário dos animais, o ser humano imaginou a natureza e conseguiu criar outras realidades, novos artefatos que permitiram dominá-la e por meio da interação social, construir artificialmente outras possibilidades de prover a sua existência.

Para o autor, o projeto comum de domínio da natureza e a construção das máquinas foi possível devido à linguagem, pois sem a transmissão de informações não haveria a possibilidade da construção da máquina, por sua vez, a necessidade de poupar esforços só fez sentido devido à vida em sociedade.

Por sua vez, segundo Cupani (2016), a capacidade humana de idealizar algo e materializá-lo em um objeto artificial, pode-se referir tanto à técnica quanto à tecnologia. Esses dois conceitos possuem em comum o fato de representarem a capacidade do ser humano em fazer coisas, somadas a uma manifestação de um saber. A técnica (originária da palavra grega *techne*, que por sua vez significa arte), refere-se à transformação da natureza por meio de regras e procedimentos (um saber-fazer), por meio de um conhecimento empírico do mundo. Por sua vez, a tecnologia (*techne+logos* - racionalidade), é a aplicação de um saber teórico, baseado em um saber científico, delimitado e moldado pelos usos e costumes de uma determinada sociedade, fato que leva o autor a afirmar que a tecnologia moderna é diferente da tecnologia tradicional.

Essa diferença pode ser explicada pela visão de Ortega y Gasset (2009), na qual devemos considerar que para o ser humano, o supérfluo se tornou primordial, não é apenas a sobrevivência, mas a busca cada vez mais intensa do bem-estar que o diferencia dos animais. Para o ser humano, suprir as necessidades essenciais não é suficiente, precisa dominar o meio que o cerca e construir artefatos que lhe possibilitem o bem-estar, e por isso, torna-se, segundo o autor, um técnico que cria o supérfluo.

Ao discorrer sobre a tecnologia, Rudiger (2013) argumenta que a expressão tecnologia surgiu concomitantemente à era da máquina e alterou o campo da técnica, circunscrevendo-a apenas para técnicas industriais ou para as artes mecânicas, visando à fabricação de utensílios. Operava-se, dessa forma, o que o autor identifica como um processo de reificação, o conceito de tecnologia se fundiu às máquinas e equipamentos e, de uma forma de saber teórico, passou a designar uma “estrutura material dotada de funcionalidade operatória ao mesmo tempo constante e flexível” (RUDIGER, 2013, p. 75).

Essa realidade polifacetada que denominamos como tecnologia também é corroborada por Cupani (2016, p. 12), ao afirmar que se apresenta “não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade”.

Nesse sentido, as inovações tecnológicas criadas por meio desse pensamento voltado para o bem-estar (supérfluo), dessa nova forma de agir sobre o mundo, produziram e produzem resultados diversos. Um deles é, inegavelmente, um grande desenvolvimento tecnológico, às custas de uma grande crise ambiental, social e econômica. Em meio à fragmentação dos tempos utópicos nos quais se previa uma melhoria das condições da civilização devido às inovações tecnológicas, hoje percebemos que as desigualdades, as angústias, se sobrepõem à promessa de dias melhores, pois, como bem nos ensinam Freire e Guimarães (2021, p. 107), “a tecnologia não existe nela mesma. Ela expressa também o desenvolvimento das forças produtivas numa dada sociedade; ela resulta daí e interfere nisso”.

Como exemplo, a tecnologia da escrita, segundo Coulmas (2014, p. 161):

“Ela pode fazer o bem tanto quanto prejudicar. A escrita ajudou a expandir a capacidade da mente humana e a estabelecer privilégios, discriminação e opressão. Serviu à difusão tanto do esclarecimento quanto dos mitos, da ciência e da religião, da informação útil e do spam”.

É com base nesses princípios que Coulmas (2016) a define como marcadora de distinção na sociedade, além disso, a presença da escrita em todos esses milênios, desde a escrita na tabuinha de argila dos sumérios⁸ até os *emojis* atuais, reforçam a dinamicidade dessa tecnologia que também é ressignificada juntamente com as novas mídias: o ato de escrever cartas, memorandos e bilhetes foi substituído pelo e-mail. O jornal sensacionalista e de fofocas outrora vendido na banquinha da esquina se transformou em sites de (des)informação e agora seu conteúdo pode ser escrito (inventado, alterado) e lido, compartilhado, tuitado, postado nas mídias digitais e alcançam todos os cantos do planeta em segundos.

Essas possibilidades fazem com que seja necessário navegar pelo material publicado para localizar conteúdos de qualidade (COSCARELLI, 2021, 2016). E alteraram a relação das empresas jornalísticas com o leitor, segundo Bhaskar (2020, p. 215), “Um relatório da Gallup conclui que a confiança na mídia jornalística cai há décadas. Em 1979, 51% tinha confiança nos jornais; em 2014, o número desabou para 22%”.

⁸ Segundo Gnanadesikan (2009, p. 22), “It is during the period Uruk IV that writing is first attested, around 3400 or 3300 BC. In the Uruk III period (c.3200–3000 BC), a few other Sumerian cities also show evidence of writing”.

Ao analisarem as mudanças no âmbito jornalístico ocasionadas pela cibercultura e as TDIC, Rojo e Moura (2019), apontam as alterações dos conteúdos *online* cujas estruturas se beneficiam de arquivos de vídeo, áudio, texto e imagem em navegadores e dispositivos diversos, criando por meio dessa multimodalidade e hipertextualidade, “o verbo que se faz metamídia e nos leva, multiletrados, pelo mundo das notícias, das linguagens e das mídias” (ROJO; MOURA, 2019, p. 218). A partir dessas realidades proporcionadas pelas novas tecnologias, apresentamos abaixo uma breve retrospectiva que retrata a fugacidade virtual.

3.2 A evolução da web: do hipertexto aos algoritmos

Segundo Levy (1999), a partir de 1970 do século passado, a tecnologia alçou um voo até antes não experimentado, devido ao desenvolvimento e a comercialização do microprocessador⁹, fato que possibilitou a formação de rede de computadores, a robótica, a automação de processos industriais e econômicos e a criação dos computadores de uso pessoal. Entre o final dos anos 80 e início dos anos 90, uma grande rede de computadores, antes restrita às Universidades e ao Departamento de Defesa dos Estados Unidos, passou a ser comercializada e dessa forma se tornou acessível ao grande público: a internet e a *World Wide Web* (web).

Informalmente, as pessoas utilizam esses dois termos indistintamente, mas é necessário compreender que a “*World Wide Web* é uma função da Internet que junta, em um único e imenso hipertexto ou hiperdocumento (compreendendo imagens e sons), todos os documentos e hipertextos que a alimentam” (LEVY, 1999, p. 27), dessa forma, a web utiliza a internet para permitir a junção de todos os documentos e hipertextos que circulam na rede.

Em pouco tempo, a internet se propagou pelo mundo inteiro e a web se desenvolveu de forma acelerada. Atualmente, os pesquisadores informam a existência de quatro gerações relacionadas à web e, possivelmente, uma quinta se aproxima ou já está em andamento.

Segundo O’ Reily (2005), a web 1.0 representa a pouca interação dos usuários, apresenta dados e informação de forma homogênea e estática e pacotes de softwares que não possibilitam a interação entre usuários, por sua vez, a web 2.0 representa a agregação da inteligência coletiva, usuários como desenvolvedores e a opção de serviços, não apenas pacotes de softwares.

⁹ Segundo Levy (1999, p. 31), o microprocessador é uma unidade de cálculo aritmético e lógico localizada em um pequeno chip eletrônico”.

A web 3.0, também associada ao termo web Semântica, conforme Paletta e Mucheroni (2014), viabiliza a organização das informações e serviços na web sem a mediação e a interpretação humana. Para Tim Berners-Lee (2001), considerado o criador da web, o desafio da web Semântica é fornecer uma linguagem que expresse os dados e as regras de raciocínio sobre esses dados que possam ser exportados para a web por meio da inteligência artificial, por exemplo.

Por sua vez, a web 4.0 é considerada a era da inteligência artificial, com algoritmos que rastreiam e influenciam as relações entre as pessoas e a “forte interação entre humanos e máquinas, exploração massiva da comunicação sem fio, maior rapidez, agilidade, dinamicidade, instantaneidade e imediaticidade tanto da internet quanto dos usuários” (FERREIRA, 2019). Por fim, a web 5.0, segundo Khanzode e Sarode (2016), constitui-se em uma ideia em andamento projetada para desenvolver computadores que interajam com seres humanos, cuja inteligência artificial poderá responder aos sentimentos e emoções das pessoas, por isso também é conhecida como web sensorial.

Assim sendo, a maior interação entre o ser humano e as novas tecnologias fornecem mais agilidade e um serviço de buscas mais especializado com mecanismos de importação, tratamento e inter-relacionamento de dados, porém, Canclini (2019) argumenta sobre a assimetria no acesso e no desenvolvimento dessas novas tecnologias, quando observamos, por exemplo, os países desenvolvidos e a América Latina. Para aqueles, a criação e a utilização das inovações tecnológicas são uma realidade, já para a América Latina, notoriamente insuficiente em relação às pesquisas e investimentos nessa área, o acesso e o consumo se relacionam ao poder econômico e refletem as desigualdades sociais.

Dessa forma, a rápida evolução da web e do ciberespaço¹⁰, transformou o mundo, não apenas assistentes virtuais como a “Siri” da Apple e a “Cortana” da Microsoft estão à disposição, temos por exemplo, o emprego de algoritmos para a distribuição de conteúdo e a coleta massiva de dados pessoais, fatores que impactam e impactarão profundamente o nosso modo de viver.

O que devemos levar em consideração nesse panorama fortemente midiaticizado pelo avanço da web é a de que “a viagem digital errática seja tão absorvente que leve a confundir a profusão com a realidade, a dispersão com o fim do poder” (CANCLINI, 2008, p. 19). Essa dispersão característica da evolução da web e da convergência digital formam segundo o autor,

¹⁰ conceituado como “o novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LEVY, 1999, p. 32)

hábitos culturais diferenciados e os leitores tornam-se espectadores e internautas. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 119) identificam que a web 2.0 propiciou a criação do “lautor”, fato que teoricamente possibilita a cisão entre produtores e leitores.

Em meio a essas novas práticas, como os saberes escolares estão sendo constituídos? É justamente nesse ponto que Sibilia (2012, p.209) quer chegar quando declara que a escola “talvez possa assumir certo papel disruptivo dos fluxos contemporâneos, instaurando-se como um retraimento do mundo a partir do qual se possa resistir ativamente aos efeitos desagregadores da conexão”. Segundo ela, a volatilidade e a superfluidez produzidas pela saturação imagética do virtual parecem ter acabado com as condições básicas de recepção das mensagens, assim, o estudante contemporâneo não sofre pela repressão ou pelo confinamento dos muros escolares: está desatento e entediado, acometido pelo “desvanecimento de qualquer sentido e pela dispersão gerada nesse contato sem ancoragens. [...] um usuário que surfa ininterruptamente no caos das informações” (SIBILIA, 2012, p. 87).

Diante desse panorama, de fato, não basta destruímos os muros e o rigores escolares ou adaptarmos o antigo com novas tecnologias porque funcionava. Corroborando o pensamento da autora, é necessário pensar e agir a partir do contexto globalizado e digital do século XXI e transformar a escola em espaços de conversas, de produção de pensamento e troca de experiências que despertem a vontade de aprender.

Chegamos dessa forma, ao que foi exposto no início desse capítulo, em relação aos resultados diversos das inovações tecnológicas, a grande questão é conseguirmos encontrar um caminho em um mundo sobrecarregado de excessos (reais e sobretudo virtuais). No próximo subcapítulo aprofundamos as discussões em relação à mídia e aos saberes escolares.

3.3 Os dispositivos midiáticos e o ambiente educacional

Para Silverstone (2002), devemos reconhecer a mídia¹¹ como uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea, visto a dependência da sociedade em relação aos meios de comunicação social, como a televisão, o jornal impresso, o programa de rádio, dentre outras, e agora intensificadas pelas mídias digitais e o ambiente virtual.

¹¹ Entendida segundo Martino (2016, p. 14), como um conjunto de “meios de comunicação”, de “massa” ou “digitais”, destacados sobretudo por se tratar de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional no qual “mídia” ganha também o significado de “empresa de comunicação”.

Segundo Rohling, Remenche e Bortolotto (2018, p. 413), “As mídias se apresentam como mediadoras das relações sociais e vêm assumindo um papel significativo na configuração da cultura pós-moderna”. Há, portanto, uma constante e complexa relação entre os processos sociais e as mídias, “a mediação primeira não vem das mídias, mas dos signos, linguagem e pensamento, que elas veiculam” (SANTAELLA, 2003, p. 25). Dessa forma, as mídias por si só não são potencializadoras das mudanças, dependem das práticas humanas.

Levy (1999, p. 23) já nos alertava sobre a relação não isonômica entre os agentes que criam e os que consomem as inovações tecnológicas, pois “as verdadeiras relações não são criadas entre “a” tecnologia (que seria a ordem da causa), e “a” cultura (que sofreria os efeitos), mas sim, entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem e interpretam de diferentes formas”. Portanto, as corporações multinacionais, os grandes conjuntos geopolíticos, os desenvolvedores e os usuários não detêm a mesma força na criação, utilização e na propagação desse “emaranhado de mídias em que vivemos; mídias que se influenciam reciprocamente” (RIBEIRO, 2009, p. 23).

Assim, os meios de comunicação não morrem, apenas se transformam, as ferramentas, estas sim são fadadas ao esquecimento, pois se tornam obsoletas (Jenkins 2009). Por fazerem parte de práticas culturais e sociais, os meios de comunicação se alteram e se moldam conforme as esferas de atividade humana e as posições valorativas existentes. Nesse sentido, para Jenkins (2009), a convergência parece ser a melhor opção para entendermos as transformações no mundo digital, pois as mídias alteram as relações entre as tecnologias utilizadas, o mercado e o consumidor. Ocorre assim, uma modificação da forma como nos relacionamos, como consumimos e como processamos as notícias e o entretenimento, “a convergência refere-se a um processo, não a um ponto final” (JENKINS, 2009, p. 43), e segundo o autor, no momento em que escrevia, independentemente da banda larga, dos novos dispositivos que seriam criados, a cultura da convergência já era uma realidade:

A convergência está ocorrendo dentro dos mesmos aparelhos, dentro das mesmas franquias, dentro das mesmas empresas, dentro do cérebro do consumidor e dentro dos mesmos grupos de fãs. A convergência envolve uma transformação tanto na forma de produzir quanto na forma de consumir os meios de comunicação (JENKINS, 2009, p. 44).

Dessa forma, parece-nos que no âmbito educacional, não são os efeitos das mídias digitais que devem ser colocados em evidência, mas a necessidade de compreender essas relações dinâmicas e contraditórias provocadas pela ação humana (cientes das relações não isonômicas) em relação às mídias digitais.

Como então são essas relações com as mídias digitais? Em oposição à mídia impressa e eletrônica (TV, rádio, entre outras), Lankshear e Knobel (2007); Han (2018) e Rojo e Barbosa (2015) argumentam que os usuários da mídia digital não são apenas consumidores, mas produtores e comunicadores.

Essa duplicidade de papéis amplificou a quantidade de informações, as pessoas querem expressar suas opiniões sem intermediários, sem representações. Todas essas novas transformações podem levar ao excesso (HAN 2018), à massificação da capacidade crítica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2014) e à manipulação de fatos e opiniões (BUZATO, 2010).

Ao analisarmos a BNCC (BRASIL, 2017), para o componente curricular de Língua Portuguesa, localizamos os apontamentos relacionados acima como determinantes para a necessidade de uma curadoria:

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades. (BRASIL, 2017, p. 68).

Diante desse cenário, compreendermos os processos de subjetivação no ambiente das mídias digitais se tornam importantes. Segundo Agamben (2005), há dois grandes grupos no que chama de existente: os seres vivos e os dispositivos, “chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2005, p. 13); e entre os seres vivos e os dispositivos, estão os sujeitos.

Os processos de subjetivação que se formam nos capturados pelos dispositivos são inúmeros, e um mesmo indivíduo pode ser lugar de múltiplos processos, como os usuários de telefone celular e da web, por exemplo. Para o autor, todos os dispositivos operam processos de subjetivação, entretanto, no capitalismo atual, também ocorre o que ele determina como “dessubjetivação”, cujo processo não admite a possibilidade da utilização de forma justa, pois ao serem capturados pelos dispositivos, como por exemplo pelas redes sociais digitais, os usuários não conseguem se reconstituir em um novo sujeito, pois estarão dessubjetivados.

Essa análise de Agamben nos parece uma via para entendermos os motivos pelos quais não conseguimos nos desligar de nossos *smartphone* ou o porquê de as pessoas acreditarem nas

notícias falsas sobre a vacina da Covid-19 que circulam nos grupos de *WhatsApp*. Por mais que o senso comum nos alerte que a vida real acontece aqui e agora e não no virtual, e que não é prudente acreditarmos em todas as notícias que circulam, essa dessubjetivação não permite a recomposição de um novo sujeito e conseqüentemente, após sermos capturados por esses dispositivos não há como utilizá-los de forma adequada ou justa. Soma-se a isso, o emprego de algoritmos para a distribuição de conteúdo e a coleta massiva de dados pessoais.

Assim, os dispositivos digitais não só nos subjetivaram, mas não permitem a dessubjetivação, a saída encontrada por Agamben (2005, p.16) é a profanação, ou seja, a “restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado de si”, a profanação como contradispositivo requer também o que autor sintetiza como a necessidade de intervenção nos processos de subjetivação.

No âmbito escolar, Sibilia (2012), também teoriza sobre os dispositivos e as subjetivações, quando discorre sobre os anacronismos dos dispositivos pedagógicos frente às novas subjetividades midiáticas dos alunos, sabidamente instáveis, instantâneas e fluídas, versus os dispositivos escolares que pregam o rigor, a concentração e a memória. Para a autora, a subjetividade pedagógica não se instalou como ocorria no passado e as subjetividades estudantis foram influenciadas pelo uso de dispositivos digitais, tornando-os desatentos e desestimulados com a diferença do tempo virtual e o analógico (nesse caso, a escola pertence ao analógico, mesmo que em alguns casos se apresente com a roupagem tecnológica).

Em consonância com esse entendimento, sobre a necessidade da compreensão acerca da evolução dos dispositivos midiáticos e o surgimento de letramentos impulsionados pelas mídias digitais, o *New London Group* (NLG) publicou um manifesto em 1996, a partir do qual se fundou a pedagogia do multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009), baseado em um novo contexto educacional (multilíngue/multicultural e multimodal).

Precisamos observar que até meados do século passado, no âmbito educacional, o escrito predominava e os demais sistemas semióticos (visual, oral, tátil, gestual, áudio e espacial) não eram explorados com a mesma intensidade, entretanto, “A partir de meados da década de 1990, a World Wide Web leva isso mais longe com a sobreposição de textos, ícones e imagens, e o uso extensivo de metáforas associadas à navegação pela rede” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 187).

Dessa forma, já preocupados com a internet e a web 2.0, os pesquisadores dos novos letramentos Lankshear e Knobel (2006) previam, naquele momento, a formação de uma nova mentalidade (um novo *ethos*) compatível com as principais características da web 2.0 como a

participação, a colaboração, a distribuição, e também, o perigo da ausência da capacidade crítica para enfrentar essas novas possibilidades.

Ao fazermos uma retrospectiva histórica, Lemke (2010, p. 472) em 1998 anunciava que os hipertextos, além de nos propiciarem links a outros textos, também alterariam a aprendizagem, pois “A próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos adiciona imagens visuais e sons e vídeos, além de animação”.

Nesse sentido, as formas multimodais de construção de significado, alavancados pelo espaço digital e os *links* entre os textos formaram o que o autor nomeia como a hipermídia: a combinação de objetos em um ambiente digital, no qual podemos combinar os mais variados sistemas semióticos como textos, imagens, animações, adicionar música, voz, por exemplo. No entanto, segundo o autor, a chave para os novos paradigmas de aprendizagem interativos:

[...] não são nem os *hyperlinks* nem a multimídia, mas a interação por si mesma. A mídia interativa apresenta a si mesma de forma diferente para diferentes usuários, dependendo das ações deles próprios. Isto pode ser tão simples quanto ver uma imagem ao invés de outra depois de clicar em um *link*, mas isso se torna útil em termos educacionais na medida em que o resultado das interações se acumula de maneira inteligente de tal forma que toda a história da minha interação com um programa influencia o que ele me mostra quando clico naquele *link* (LEMKE, 2010, p. 473).

A leitura dessa asserção demonstra quanto o posicionamento do autor já previa o que conhecemos hoje como a web 3.0, web 4.0 e a web 5.0, ou seja, um ambiente maximizado pela inteligência artificial profunda e que possibilita a interação homem máquina. É o que ocorre por exemplo, quando recebemos em nosso *feed* de notícias apenas o que os algoritmos entendem como sendo as nossas preferências, cuja base se relaciona ao *big data*¹², sendo uma de suas consequências o que os estudiosos nomearam como efeito bolha.

Para Magrani e Oliveira(2018, p. 21), essa bolha cria-se a partir de “uma espécie de personificação dos conteúdos da rede, feita por determinadas empresas como o *Google*, através de seus mecanismos de busca, e redes sociais, como o *Facebook*, entre diversas outras plataformas e provedores”. Como resultado, somos condicionados por essas plataformas a lermos/consumirmos o que entendem serem mais adequado, segundo nossas preferências e pesquisas anteriores, entretanto, não deixam espaço para o contraditório, para outros olhares, portanto, inviabilizam a transposição dos ecos dialógicos que “em suas camadas profundas

¹² Segundo Caribé (2019, p. 100), “o *big data* não é uma massa homogênea de dados disponíveis a qualquer um, cada nuvem possui seu conjunto de dados obtidos através dos dispositivos que possuem suas habilidades hospedeiras ou remotas instaladas”.

dialogizam a própria linguagem, a própria cosmovisão linguística [...], onde a enunciação do outro começa a ecoar como linguagem social” (BAKHTIN, 2015, p. 58).

Dessa forma, como rompermos essa lógica imposta por esses mecanismos? Para Westrub (2020, p. 95), uma forma é “garantir que os usuários entendam como as plataformas funcionam e como seus dados são coletados. Assim, poderão intervir nesse processo, exercendo o que chamamos de empoderamento ou autodeterminação informativa”.

Aliados a isso, retornamos ao que Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) conceituam como a necessidade de projetos de aprendizagem, ensino e avaliação de letramentos que levem em conta essas alterações, pois dessa forma:

Podemos explorar a dinâmica das ideologias, explícitas e/ou implícitas, propagandísticas e/ou “informativas”. Para isso, precisamos de perspectivas críticas para analisar interesses que podem ter sido deixados sem descrição ou deliberadamente escondidos em textos, imagens, sons ou espaços. (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 29)

Assim, em tese, nos parece que a profanação dos processos de subjetivação/dessubjetivação impostos pelos dispositivos se inicie em processos de ensino-aprendizagem conectados a esse tempo de mudanças e que proporcionem o papel de agência para docentes e discentes.

Pois, como nos ensina Paulo Freire, “a crítica nossa tem que ser política, e não tecnológica. A posição em que eu me situo, portanto é esta: eu não sou contra o computador; o fundamental seria nós podermos programar o computador. É a questão do poder: é saber a serviço de quem ele é programado para nos programar” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 126), pois segundo ele, o poder por meio da programação, reproduz e mantém a sua própria ideologia, portanto, favorável aos que pertencem às classes dominantes e contra aos que menos podem.

Considerando que a cultura da convergência das mídias é uma realidade e medeiam as relações (não isonômicas, dinâmicas e contraditórias) existentes entre as mídias digitais e as práticas humanas (JENKINS, 2009), no próximo subcapítulo apresentamos os conceitos relativos à desinformação nas mídias digitais e efetuamos relações entre a verdade, fato e a cidadania.

3.4 Desinformação no espaço digital

A desinformação que circula atualmente na mídia digital representa uma das consequências das relações contraditórias entre as práticas humanas e as mídias, essa constatação pode ser observada na pesquisa¹³ realizada em 2020 pelo Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Universidade de São Paulo (USP) e a Conectas Direitos Humanos, cujo resultado revelou, dentre outros fatores, “a existência de uma estratégia institucional de propagação do vírus, promovida pelo governo brasileiro” (USP; CONECTAS, 2021, p. 6), sendo um dos eixos estruturantes a propaganda contra a saúde pública, por meio de:

notícias falsas e informações técnicas sem comprovação científica, com o propósito de desacreditar as autoridades sanitárias, enfraquecer a adesão popular às recomendações de saúde baseadas em evidências científicas, e promover o ativismo político contra as medidas de saúde pública necessárias para conter o avanço da Covid-19. (CEDEPISA USP; CONECTAS, 2021, p. 6, grifo nosso).

Os dados acima retratam o aparelhamento dos poderes e a utilização de **notícias falsas**. Ao pensarmos em notícias falsas, o senso comum nos remete ao termo *fake news*, exaustivamente replicado em todas as esferas, muitas vezes sem uma distinção, ou seja, tudo parece ser aplicável ao termo, desde opiniões contrárias que são rotuladas como “de esquerda” ou de “direita”, por isso são rotuladas como *fake news*, até notícias comprovadamente falsas e checadas por órgãos de checagem e até mesmo as cientificamente comprovadas, mas pelo fato de serem incompatíveis com a visão de mundo de quem a recebe, são rotuladas como *fake news*.

Assim sendo, optamos, neste estudo, por adotar o conceito exposto por Martins (2020, p. 10), no qual a desinformação caracteriza-se pela “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional”. Nessa perspectiva, a presença da intencionalidade é essencial, ou seja, a desinformação é um ato consciente, com objetivo de desestabilização institucional e informacional. Para a autora, esse fenômeno não pode ser explicado apenas como uma notícia

¹³ Direitos na Pandemia – Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil realizada pelo Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA) da Universidade de São Paulo (USP) e a Conectas Direitos Humanos, disponível em https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf Acesso em 27/01/2021

falsa produzida como uma sátira ou paródia, ou mesmo com os casos de erros (de nomes e lugares, por exemplo) divulgados pelos meios de comunicação.

Em meio à quantidade de desinformação que inunda as mídias sociais, a busca pela verdade materializa os dizeres de Arendt (2016), para a autora, desde o início dos tempos, perseguir e contar a verdade sempre foi se colocar em risco, devido às relações conflituosas entre a verdade e a política. O que se encontra em jogo, segundo ela, é o perigo da verdade fatural ser contestada publicamente pela opinião, devido à tendência da transformação do fato em opinião, apesar desta se constituir por conclusões pessoais e o fato pertencer ao real e ao acontecimento, portanto, inflexível e além do acordo e consentimento.

Isso se deve porque o “apagamento da linha divisória entre verdade fatural e opinião é uma das inúmeras formas que o mentir pode assumir, todas elas formas de ação” (ARENDR, 2016, p. 309). Assim, quando é utilizada como oposição ao fato, e se reveste da aura de verdade, a opinião é uma ação moldada pela mentira, ou seja, com o que a autora conceitua por uma “falsidade deliberada”, cujo teor se altera conforme a exigência do público que queremos alcançar ou convencer.

Podemos traçar correlações entre esses conceitos e a desinformação, devido à presença da intencionalidade e a afinidade da falsidade deliberada (mentira) com a ação transformando-se em força disseminadora para a absoluta “recusa a acreditar na verdade de qualquer coisa, por mais bem estabelecida que ela possa ser. [...] um processo de destruição do sentido mediante o qual nos orientamos no mundo real” (ARENDR, 2016, p. 317).

Como resultado dessa dicotomia entre a desinformação e a verdade fatural, surge uma mentira organizada que produz uma verdade orientada para satisfazer nichos e públicos específicos, mas como os sentidos estão desestabilizados, infiltra-se na sociedade, nas diversas esferas da atividade humana.

Na visão de Chauí (2000), as verdades (os conteúdos que conhecemos) mudam com o tempo, assim como, a ideia da verdade (a forma de conhecermos), pois as condições que as realizam estão imersas na realidade natural, social e cultural dos indivíduos. Nessa perspectiva, Chauí declara que ao mesmo tempo que os avanços das mídias digitais nos proporcionam 24 horas ininterruptas de informações, dificultam o que caracteriza como a “busca pela verdade”, pois as pessoas são levadas a acreditar no que consomem e recebem, portanto, não procuram checá-las ou contrapô-las e na realidade estão sendo desinformadas.

Em suas discussões sobre as concepções monológicas e dialógica da ideia em Dostoiévski, Bakhtin (2018) afirma que no monologismo o verdadeiro se constitui na unidade

da consciência, ela se coloca acima do ser e a substitui, “o sujeito que é cognoscente e domina a verdade ensina ao que não é cognoscente” (BAKHTIN, 2018, p. 91), assim, na concepção monológica, a verdade é moldada e sintetizada para atender um sistema, uma única visão, um discurso autoritário que não permite perspectivas e percepções diferentes do mundo.

Por sua vez, a forma dialógica possibilita a convergência de várias consciências da esfera comunicativa e por conta disso, não se restringem aos limites de uma verdade única, cria-se assim, a possibilidade de uma verdade pautada em fatos e também, de um discurso interiormente persuasivo, aquele que permite a interação com o discurso do outro e com o contexto e revela o discurso ideológico alheio.

Na era do que foi intitulado como a da pós-verdade¹⁴, na qual os fatos são suplantados pela opinião pautada em uma visão monológica, a perspectiva de Arendt (2016, p.289) formulada em meados do século XX é atualíssima, “é a opinião, não a verdade, que pertence à classe dos pré-requisitos indispensáveis a todo poder”, pois é o modo análogo de pensar formado por opiniões moldadas em mentiras organizadas que sustentam os tiranos e os governos autocráticos. Disso decorre, por exemplo, o recrudescimento autoritário e de extrema direita¹⁵ e direita neoliberal em relação ao tratamento dado no combate à pandemia da Covid-19, representados no Brasil pelo negacionismo e a difusão de desinformação.

Segundo a BNCC, a curadoria de informação e a utilização de ferramentas de curadoria são fatores que contribuem para esclarecer como funciona a dinâmica das mentiras transvestidas de verdade, da desinformação. E ao falarmos em desinformação, historicamente falando, verificamos que essa já é uma velha conhecida. Marinoni e Galassi (2020) comentam que no século I a.C., na disputa pelo Império Romano, Otávio (depois coroado como Imperador Romano Augusto), criou uma campanha com notícias falsas contra seu adversário ao trono, Marco Antônio. Fato semelhante ocorreu novamente a partir de 2016¹⁶, ao ser utilizada e replicada nas mídias sociais, na campanha do então candidato à presidência dos Estados Unidos, Donald Trump.

Nesse sentido, podemos constatar que a desinformação é maximizada pela ubiquidade e amplitude das mídias digitais, fatores preponderantes para a rápida disseminação (Westrup, 2020; Martins, 2020; Ferraz, 2019).

¹⁴ Segundo o dicionário Oxford, pós-verdade é um adjetivo relacionado a circunstâncias em que os fatos influenciam menos a opinião pública do que apelos à emoção ou às crenças pessoais.

¹⁵ Para Santos (2020, p. 27), os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, a Índia, o Brasil, as Filipinas e a Tailândia, “Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política”

¹⁶ Segundo Marinoni e Galassi (2020, p.23).

Outro fator é o que conhecemos como bolhas sociais, ou o efeito bolha. Segundo Caribe (2019, p. 138), o efeito bolha cria um ambiente no qual as informações que recebemos são “aquelas que aparecem com mais frequência de forma acumulativa e consonante. Ao serem replicadas para bolhas e grupos em outras redes e *feeds*, por indivíduos que a elas emprestam seu capital simbólico”, dessa forma, há uma tendência de recebermos apenas as informações que condizem com nossos posicionamentos, devido à customização realizada pelas plataformas/provedores por meio dos algoritmos. Ao mesmo tempo, as notícias que recebemos em nossas redes sociais digitais, enviadas por pessoas que fazem parte do nosso círculo de amizade e familiares, acabam dando veracidade à notícia, mesmo sendo falsa.

Além das bolhas e da segmentação de conteúdo e público proporcionados pelo *big data*, a desinformação circula de várias maneiras e a rapidez é tão grande quanto a velocidade das inovações digitais. Dessa forma, compartilhamos a visão de Marinoni e Galassi (2020), na qual a desinformação altera as formas de construir e operar discursos, além disso, os autores alertam sobre a “estética “realista”, que imita o formato jornalístico e a estrutura da notícia – por vezes até a aparência de sites conhecidos – para ludibriar o usuário e capitalizar a credibilidade de marcas de comunicação conhecidas” (MARINONI; GALASSI, 2020. p.25).

A partir desse pretensão realismo e a customização dos perfis via algoritmos, a desinformação transvestida de fato se dissemina nas mídias sociais. Outro ponto abordado pelos autores é que nesse ambiente digital, diferentemente dos controles externos exercidos pelos veículos tradicionais de comunicação, não há controle, e a propagação ocorre não apenas pela ação humana, mas também por meio de robôs.

Como sabemos, não há um mundo igualitário construído por meio do desenvolvimento tecnológico, pois não “se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo justo” (AGAMBEN, 2005, p.13), para o autor, os processos de dessubjetivação ao qual somos submetidos pelos dispositivos¹⁷ relacionados às novas tecnologias não permitem o uso correto ou justo.

Nesse cenário, como pensar a cidadania e a educação? Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a cidadania é um dos Princípios Fundamentais do Estado Brasileiros, sendo considerados como direitos inalienáveis: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a

¹⁷ Os dispositivos são, segundo Agamben (2005, p. 13), “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados e o acesso à justiça.

Apesar dessas garantias e direitos, conforme Angewski (2014, p. 111), a maioria dos cidadãos brasileiros não possui acesso ao estabelecido na carta magna, por problemas que se relacionam, dentre outros motivos, pela falta de informação em “relação ao funcionamento do aparelho do Estado e dos mecanismos de controle”. Para o autor, a efetiva participação como cidadão, perpassa em muito, o direito de votar e ser votado (visão definida como a cidadania em sentido estrito), somente a cidadania ampla, concebida como a abrangência do uso e efetiva apropriação dos direitos previstos na Constituição, é capaz de construir uma realidade mais inclusiva, digna e equilibrada.

Conforme Ayers (2010, tradução nossa), a participação efetiva das pessoas na sociedade será possível por meio de uma concepção democrática em relação à educação, cujos valores extrapolem o sistema político, logo, capaz de criar possibilidades para o surgimento do que conceitua como uma educação na qual pessoas sejam capazes tanto da autorrealização quanto à participação na vida política e econômica.

Esses valores democráticos que visam a transformação pessoal e social e, portanto, à possibilidade de uma cidadania ampla, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), podem se tornar possíveis por meio da abordagem dos multiletramentos, pois, face aos governos descentralizados e neoliberais, é necessária uma pedagogia de letramentos para a cidadania, como o intuito de “apoiar uma sociedade civil a fazer demandas justas a seu Estado. [...] Centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimentos, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de negociar as diferenças” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 62).

Por sua vez, como a desinformação atravessa o nosso cotidiano, é relevante compreendermos como as notícias falsas fabricadas com a intenção de dissuadir e provocar alterações sociais são retratadas e como as formas de curadoria são apresentadas pelos livros didáticos, pois acreditamos que “a mídia, no estado atual das coisas, fornece a informação, enquanto que a construção do saber está na escola” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 186).

Nessa perspectiva, no início dos anos 2000, Ribeiro nos alertava para o fato de que além do ambiente digital ter alterado a rotina de trabalho das pessoas, modificou as práticas de leitura, sendo necessário pensar na desagregação do conceito de letramentos e construir o que conceituou como letramento digital, “a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação

eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza (RIBEIRO, 2009, p. 30), sendo a escola e o professor os prováveis multiplicadores do letramento digital.

Dessa forma, a esfera pública das mídias digitais e a desinformação que lá circula influencia todas as outras esferas e repercute nas interações sociais, em consonância ao conceito bakhtiniano, no qual a língua é um processo interacional e sociodiscursivo de formação ininterrupta, por meio do qual o processo da formação da consciência do sujeito se constitui, envolta pelo contínuo embate dialógico das vozes que se encontram na arena social.

Nesse contexto, a importância do conceito de letramento nos parece relevante para o surgimento de novas discussões e conceitos: multiletramentos e novos letramentos.

4 OSCILAÇÃO E EQUILÍBRIO POR MEIO DOS MULTI(LETRAMENTOS)

A compreensão da realidade se realiza de diversas formas e dependem do contexto histórico, econômico, cultural e social aos quais os indivíduos estão inseridos, portanto, antes de iniciarmos a jornada rumo aos multi(letramentos) e a uma discussão sobre o novo *ethos*, torna-se importante estabelecer as relações entre os conceitos de letramento e letramentos.

Os estudos em relação ao letramento como prática social, em oposição aos aspectos cognitivos tradicionais, surgiram na década de 1980 e se denominaram *New Literacy Studies* (NLS), tendo como obras importantes, segundo Gee (2015), as de Scollon e Scollon (1981), Heath (1983) e Street (1984).

Para Street (2014), o letramento deve ser visto como práticas sociais de leitura e escrita e não deve ser associado apenas com a escolarização, pois se evita assim, a propagação da suposta superioridade do letramento escolar em relação aos outros letramentos, o que deve ser observado, segundo ele, são as relações de poder que permeiam as relações sociais.

Para que os sujeitos consigam ter essa percepção, Street evidencia a necessidade de um letramento ideológico, em oposição ao letramento autônomo, pois argumenta que o letramento não se resume a uma habilidade neutra e técnica e as práticas letradas estão imersas em aspectos da cultura e das estruturas de poder. Dessa forma, essas práticas são reformuladas conforme o contexto da vida social e das identidades dos membros da comunidade.

No Brasil, segundo Soares (1999), o termo letramento surgiu no final dos anos 1980, e em 1995 já era tema dos estudos da professora Ângela Kleiman. No estudo intitulado “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, Kleiman (2008) reforça a importância da adoção da perspectiva ideológica do letramento para uma pedagogia culturalmente relevante e argumenta que os estudos de letramento foram uma maneira de separar os estudos dos impactos sociais da escrita, dos estudos relativos à alfabetização. Essa oposição, segundo ela, foi necessária para demarcar a área de investigação dos Estudos de Letramento na Linguística Aplicada.

Esses estudos consideravam a alfabetização apenas como uma das práticas de letramento (dominante em muitos sentidos) e que os efeitos da língua escrita na sociedade deveriam ser focados no evento de letramento. O evento de letramento para Heath (1982, p. 50, tradução nossa), “refere-se a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos em uma determinada esfera de ação, inserida no interior de uma prática de letramento.”

Por sua vez, as práticas de letramento são concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas mantêm quando engajadas no evento de letramento, sendo que as práticas de letramento incorporam os eventos de letramento e as concepções ideológicas a partir dos quais são formados (STREET, 2014).

Nesse sentido, é por meio das práticas de letramento que os sujeitos (alfabetizados ou não) utilizam a escrita e os artefatos culturais para a produção de sentidos.

Por serem múltiplos e heterogêneos, as práticas de letramento se constituem, por exemplo, na contação de histórias na hora de dormir (HEATH, 1982), nas práticas comerciais (STREET, 2014), no âmbito familiar (KLEIMAN, 2008), devido a essa variedade de materialização e circulação, segundo Rojo e Moura (2019, p. 18), o letramento passa a ser “letramentoS” e com isso, o campo semântico e as implicações relativas ao termo letramento se expandem.

Ao fazermos uma retrospectiva para compreendermos a pluralização do termo letramento para letramentos, primeiramente, seguimos o exposto por Street (2012, p. 82), quando afirma que as práticas de letramento divergem segundo o contexto cultural, portanto, inexistem um letramento autônomo, único, “em lugar disso há “letramentos”, ou melhor, “práticas de letramento”, cujo caráter e consequências têm de ser especificados em cada contexto”.

Nesse mesmo artigo, Street faz uma ressalva sobre o perigo da reificação do termo letramento e explica-nos que o termo múltiplos letramentos é distinto do conceito de multiletramentos formulado pelo NLG (CAZDEN *et al.*, 1996), e foi desenvolvido “na tentativa de opô-lo a uma noção autônoma reificada, [...]. Assim, a ideia de múltiplos letramentos é um conceito importante para desafiar esse letramento singular autônomo” (STREET, 2012, p. 71).

Para o NLG, o termo multiletramentos encapsulava “dois argumentos importantes que podemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e o aumento da diversidade cultural e linguística” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63, tradução nossa). Assim, no ambiente educacional, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esclarecem que na perspectiva dos multiletramentos, a alteração de **letramento** no singular para **letramentos** no plural deve-se às mudanças nos meios e modos de comunicação e às rápidas alterações provocadas pelas novas mídias que alteraram a sociedade contemporânea, conseqüentemente, a centralização apenas no ensino da escrita e da leitura são dissonantes nesse novo contexto.

Nessa perspectiva, o ensino dos letramentos ultrapassa o uso correto da língua (regras e aplicação apropriada) constante na prática de letramento escolar; implica compreender um

tipo de texto desconhecido a partir da localização de pistas em relação ao seu significado: “o entendimento de como funciona um texto para que se possa participar de seus significados (engajar-se em suas próprias “regras” particulares); abarcam ainda como elaborar o contexto particular e os propósitos do texto “ (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 23).

Dessa forma, os letramentos abrem possibilidades para a participação social e servem como base para a formação de indivíduos que compreendem os diversos significados circulantes na sociedade, tornam-se autônomos e compreendem os diversos contextos e formas de interação social.

Diante disso, o campo do letramento desloca-se para letramentos e está inserido em uma pedagogia direcionada para os multiletramentos.

4.1 A perspectiva dos multiletramentos

Do letramento aos multiletramentos, foi necessária uma trajetória que se iniciou em 1994, quando um grupo de 10 linguistas e educadores, provenientes dos Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, reuniram-se na cidade de Nova Londres (EUA) para discutir o ensino nas escolas e o mundo em transformação, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação e as novas relações interculturais e econômicas. Em 1996, com a publicação do manifesto intitulado “*A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (CAZDEN *et al.*, 1996, tradução nossa), o grupo¹⁸ ficou mundialmente conhecido como *New London Group* (NLG) – Grupo de Nova Londres.

Para o NLG, o termo multiletramentos relacionava-se às duas dimensões “multi” dos letramentos: o multilíngue/multicultural e o multimodal. O primeiro multi se referia à diversidade cultural e linguística que ocorria na sociedade em relação ao mundo do trabalho, da cidadania e vida pessoal, devido à globalização e ao neoliberalismo e o segundo multi era fruto da multiplicidade de formas contemporâneas cada vez mais multimodais, ocasionadas pelas novas tecnologias (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009, tradução nossa).

Em sua retrospectiva sobre o NLG, Gee (2017, p. 27, tradução nossa) afirma que os componentes do NLG pertenciam a diferentes meios acadêmicos e possuíam concepções epistemológicas distintas em relação ao significado de conceitos como gramática, sinal,

¹⁸ Segundo o manifesto (CAZDEN *et al.*, 1996, p.60), os autores e membros do Grupo são: CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, P.; KALANTZIS, M.; KRESS, G.; LUKE, A.; LUKE, C. MICHAELS, S.; NAKATA, M.

linguagem, entretanto, compartilhavam a visão de letramento como social, cultural e político, e as diferenças tiveram que ser trabalhadas para produzirem o manifesto lançado em 1996.

Dessa forma, segundo Gee (2017), a elaboração do termo multiletramentos pelo NLG permitiu incluir todas as formas de multiplicidade de letramento e o termo *multi* significa múltiplos, na medida em que se combina com outras modalidades (imagens e sons) para criar uma infinidade de eventos e práticas de letramentos multimodais. É múltiplo, pelo fato de que existem muitos sistemas semióticos diferentes que podem ser vistos como letramentos, como os provenientes da internet.

A partir da publicação do manifesto seminal de 1996, constituiu-se a abordagem de ensino por meio dos multiletramentos, ou a pedagogia dos multiletramentos, um campo de estudos relacionado às práticas sociais e culturalmente responsivas. Voltadas principalmente para as reflexões, discussões e debates sobre um mundo em transformação e os efeitos das novas tecnologias em relação à escola, ao professor e ao aluno (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015, tradução nossa).

Ao observar que até aquele momento a educação não havia alterado a desigualdade social, ao contrário, acentuava as diferenças, e era uma ilusão pensar que a educação da maneira como estava amenizaria os males estruturantes da sociedade, o NLG propôs uma alteração nos paradigmas do ensino: do ensino tradicional de leitura e escrita (baseado em fonética, gramática e competências e habilidades) para os multiletramentos e, a partir dessa abordagem, criaram, então, os conceitos chave denominados *design*, multimodalidade de significados e a pedagogia dos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009, tradução nossa).

O conceito de *design* segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), foi criado para substituir as concepções estáticas de “gramática” e “o cânone literário”, pela concepção dinâmica de construção de significado como um processo de *design*. O *design* contém um duplo sentido: descreve a estrutura de significado e como agência. No sentido de agência, refere-se a algo que o sujeito faz no processo de representar significados para si mesmo em processos de criação de sentido, como ler, ouvir ou ver, ou para o mundo, em processos comunicativos como escrever, falar ou construir imagens. O conceito de *design* constitui-se dos seguintes aspectos:

- **Designs (disponíveis):** Recursos disponíveis para a construção de significado: cultura, padrões e convenções, contexto.
- **Designing:** Apropriação, construção e transformação da representação dos significados por meio dos *Designs* disponíveis. Há sempre uma transformação, não apenas reprodução, sempre ressignificamos o mundo.
- **(Re)designed:** Transformação do mundo e da pessoa e base para um novo *design* disponível. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 173-176).

Esses três aspectos do *design* não são conceitos teóricos estáticos, ao contrário, são moventes, em constante reconstrução. Os autores argumentam também que o novo significado construído a partir do processo de significado pelo *design* (*design* disponível, *designing* e *(re)designed*) não é uma recombinação, ou reprodução mecânica da realidade, mas precisa ser considerado como uma nova produção, constituída pelas características culturais e ideológicas do sujeito e do contexto de produção que o transformam em um novo redesenho, assim como, nesse processo, alteram a sua identidade.

Essa possibilidade transformadora proporcionada por esse processo, segundo Cope e Kalantzis (2009, tradução nossa), tornou-se fundamental e um dos eixos principais para o desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos, desde o início da formação do NLG. A importância da criação desse conceito representou conforme Gee (2017, tradução nossa), uma unificação das respectivas diferenças conceituais existentes entre os componentes do NLG.

As implicações pedagógicas possibilitadas por essa concepção de *design*, em razão da recriação de novos significados são enormes na visão de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177), e dessa forma, devemos reconhecer “o papel central da agência no processo de construção de significado. [...] o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam designers ativos de significados”.

Assim, na perspectiva dos multiletramentos, a construção de significados por meio do processo de *design* é um processo transformador e direciona à ação. Ressalvamos que para os autores é impossível ensinar na escola todas as formas, modalidades, gêneros ou discursos dos diversos espaços sociais, devido à complexidade, à heterogeneidade e ao ritmo acelerado das mudanças, entretanto, sugerem a criação de “experiências de aprendizagem através das quais os alunos possam desenvolver conhecimento e estratégias para ler o novo e o desconhecido quando o encontram” (KALANTZIS; COPE; PINNHEIRO, 2020, p. 178).

Portanto, por meio dessas experiências, torna-se possível localizar padrões, a efetuar negociações e iniciar as interpretações de diversos tipos de *designs*. Quais seriam então os elementos básicos para a realização dessa interpretação? A resposta segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em uma abordagem dos multiletramentos, refere-se à análise do *design*, constituída por cinco elementos sobre o significado:

- Referência:** Os significados se referem a....quem? E o quê?
- Diálogo:** Os significados conectam quem e o quê?... Como?
- Estrutura:** Os significados se mantêm juntos.... Como?
- Situações:** Os significados são localizados. .. Onde? Quando?

Intenção: Os significados são Para quem? Por quê?
(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.188)

Esses cinco níveis, segundo os autores, são uma metalinguagem comum que identifica as semelhanças e as características dos modos de construir significado, na proporção em que cada *design* recombina um novo *design* disponível e constrói um *re(designed)*.

Por sua vez, o conceito relativo à multimodalidade de significados na perspectiva dos multiletramentos se baseou no fato de a escola privilegiar a linguagem escrita nas práticas de letramento, entretanto, como as novas mídias mesclam novos modos e levam a escrita a se interligar com esses modos, essa tendência à multimodalidade levou o NLG a formar um novo modelo de modalidades possíveis: **Escrito, oral, visual, auditivo, tátil, gestual e espacial.** (COPE; KALANTZIS, 2009, tradução nossa).

A multimodalidade representa dessa forma, como esses modos estão presentes em nossas práticas comunicacionais e a importância dessas interconexões na era das novas mídias digitais.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), esses modos multimodais de significação estão em nossos dispositivos destinados à leitura, escrita, fala, audição e visualização de imagens. Devido a isso, na perspectiva dos multiletramentos, aliados a esses diversos modos de representar e comunicar significados, formulou-se o conceito relativo à sinestesia, entendida como um processo de alternância de maneiras de significar, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, uma abordagem por meio da sinestesia envolve escolher entre trabalhar com imagens, diagramas, expressar o mesmo conteúdo em palavras, ou uma discussão oral entre os pares, sendo que pode haver a justaposição e a transposição entre os modos de significação. Dessa forma, os processos sinestésicos e as relações multimodais, na visão de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 187), reduzem o papel do grafocentrismo na cultura ocidental e “Projetos de aprendizagem, ensino e avaliação de letramentos precisam levar em conta essas mudanças, se quiserem manter uma conexão vital com a vida cotidiana das pessoas”.

Em relação ao terceiro conceito-chave, a pedagogia dos multiletramentos, o NLG formulou um enquadramento teórico baseado em 4 dimensões didáticas, no manifesto seminal (CAZDEN *et al.*, 1996. p. 85-88, tradução nossa) constam como: Prática situada, Instrução Explícita. Enquadramento crítico e Prática transformada.

Após aplicar esses conceitos às realidades curriculares em atividades pedagógicas, esses conceitos foram redefinidos por Cope e Kalantzis (2009, p.184-186, tradução nossa) para:

Experienciando (o conhecido e o novo), Conceitualizando (por nomeação e com teoria), Analisando (funcionalmente e criticamente) e Aplicando (apropriadamente e criativamente).

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), denominam esses conceitos como processos de conhecimento e os sintetizam no quadro abaixo:

Quadro 2 – Os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula

Experienciando	O conhecido: estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. O novo: estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.
Conceitualizando	Por nomeação: estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos. Com teoria: estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	Funcionalmente: estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função. Criticamente: estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente: estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional. Criativamente: estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75)

Esses processos de conhecimento, formulados por meio da perspectiva dos multiletramentos do NLG, evidenciam o enquadramento pedagógico direcionado a uma proposta voltada para a diversidade cultural e linguística e a multimodalidade crescente, devido ao impacto cada vez maior das novas tecnologias de comunicação.

Na perspectiva de Rojo e Moraes (2019, p. 24), o “letramento” aliado ao conceito de multiletramentos, “descortina uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados”. Para os autores, o prefixo multi evidencia as modalidades de linguagem e os conceitos de mídia.

Kleiman e Sito (2016), informam que o conceito de multiletramentos formulado pelo NLG abrange duas dimensões, a diversidade de sistemas semióticos (modalidades de comunicação) e a diversidade linguístico cultural, dessa forma, esse conceito aponta para o fato de que os textos se compõem não apenas do escrito, mas de múltiplos sistemas de significação (sonoro, oral, gestual, imagético, gráfico).

Ao pesquisarem o contexto educacional brasileiro, identificam uma outra face dos multiletramentos: as práticas multiletradas invisibilizadas, como as práticas de comunidades

negras e indígenas brasileiras. “Nessas comunidades, os multiletramentos nos convidam a pensar também nos modos vernáculos de apropriação de gêneros tradicionais [...] que são transformadas e postos a serviço das necessidades dessas comunidades com letramentos emergentes de e para a luta social” (KLEIMAN; SITO, 2016, p. 171). Segundo as autoras, as pesquisas dessas práticas não se limitam a apropriação das tecnologias digitais pelas comunidades para a compreensão dos textos multissemióticos, mas analisar e compreender como desenvolveram práticas para sobreviver em uma sociedade letrada que historicamente lhe negou o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos.

Ao refletirmos sobre esse novo ambiente dominado pela cultura digital, parece-nos que a perspectiva de linguagem essencialmente dialógica que nos possibilita conhecer as vozes outras por meio da interação social ampliam os sentidos dos multi(letramentos). Voltando-nos para o ambiente educacional, permite-nos re(conhecer) as subjetividades diversas capturadas pelos dispositivos midiáticos digitais que navegam pela web, curtem as postagens, redirecionam, criam e fazem a remixagem de conteúdos e se utilizam dessas mesmas plataformas para divulgar desinformação, encorajam o consumo de produtos e teorias conspiratórias e monetizam os corpos.

Da mesma forma, a perspectiva dialógica da linguagem do Círculo permite abarcar os grupos socialmente excluídos (KLEIMAN, 2014; KLEIMAN; SITO, 2016), visto as desigualdades sociais que maximizam a distância entre os que possuem a disponibilidade e o acesso às TDIC no cenário brasileiro.

Assim, a necessidade de posturas críticas para estas participações são importantes, não apenas no mundo virtual, mas também, no real, pois como vimos, a convergência midiática é um processo e seus reflexos e refrações repercutem em todas as esferas de atividade humana, “onde a enunciação do outro começa a ecoar como linguagem social, onde a orientação da palavra entre enunciações alheias se transforma em sua orientação entre linguagens socialmente alheias no âmbito da mesma língua nacional” (BAKHTIN, 2015, p. 59).

Ao focar a multiplicidade e a hibridação de linguagens na sociedade contemporânea, a BNCC (BRASIL, 2017), no Componente curricular Língua Portuguesa (anos finais do ensino fundamental), apresenta as práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias e curar. Em relação a curar, podemos efetuar o recorte sobre a curadoria no trecho a seguir:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam

com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria (BRASIL, 2017, p. 136).

Ao fim das prescrições, a curadoria se apresenta como um objeto de conhecimento e como constituinte das habilidades para o componente curricular língua portuguesa. Assim, analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio dos enquadramentos teóricos da pedagogia dos multiletramentos nos parece viável.

A pedagogia dos multiletramentos, para Oliveira e Szundy (2014), forma-se na junção entre teoria e ato ético situados (existir-evento), dessa forma, torna-se uma possibilidade epistemológica para um “trabalho docente com as linguagens no sentido de contribuir com a construção de sujeitos capazes de transitar, compreendendo, interpretando e respondendo, a partir de posicionamentos valorados, a(os) discursos produzidos e circulantes nessa sociedade” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 199). Adiciona-se a isso o fato de que com o conceito de multiletramentos, há “a inclusão de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos - linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual - inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” (KLEIMAN, 2014, p. 81). Disso decorrem as alterações e mudanças que resultaram na formação dos novos letramentos.

4.2 Novos letramentos, o novo *ethos*

As transformações ocasionadas pela globalização, o novo capitalismo e a revolução tecnológica no final do século XX influenciaram as demandas da sociedade e, conseqüentemente, a dos estudos relacionados aos letramentos. Assim como os multiletramentos emergiram a partir dos Novos Estudos do Letramento, os “novos letramentos” também surgiram no esteio dessas teorias, sendo comum a todas, o foco no social.

Segundo Lankshear e Knobel (2006, 2007, tradução nossa), o NLG identificou os novos e mutantes componentes dos letramentos, levando em conta as condições sociais, econômicas, culturais, políticas e cívicas contemporâneas. Com o desenvolvimento da internet e da web, alterou-se também a natureza do letramento: surgiram novos letramentos que requerem conhecimentos operacionais e culturais para acessar as novas formas de trabalho e as práticas de letramentos (pública e privada) que circulam na web.

Dessa forma, o sentido paradigmático de “novo” em relação aos letramentos se relaciona a uma perspectiva histórica para pensar sobre os letramentos como um fenômeno social, associado a mudanças em tecnologias, instituições, mídia, economia, comunicação e a uma nova mentalidade. Nesse contexto, os novos materiais técnicos são representados pelas interfaces, os aplicativos (texto, imagem, áudio, som), e os dispositivos digitais que permitem às pessoas a construção de um novo *ethos*, baseado em práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, normas, sensibilidades e procedimentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007, tradução nossa).

As exposições acima atestam que a amplitude do novo *ethos* dos novos letramentos “os diferencia de simplesmente serem letramentos convencionais em formato digital” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2014, p. 98, tradução nossa). Essa diferença de *ethos* entre o letramento convencional e os novos letramentos provoca uma distinção entre duas mentalidades, uma relacionada ao espaço material (físico-industrial) e a outra ao ciberespaço (pós-industrial). A primeira mentalidade opera segundo os fatos de que o mundo contemporâneo permanece como antes, mas agora ele foi tecnologizado de uma maneira nova e sofisticada. Por outro lado, a segunda mentalidade assume que o mundo contemporâneo é diferente em aspectos importantes e grande parte dessa mudança está relacionada ao desenvolvimento de novas tecnologias interligadas - novas maneiras de fazer as coisas e novas maneiras de ser, esse novo *ethos* representa a segunda mentalidade.

Em relação a essa mentalidade, Rojo e Moura (2019, p. 26) a entendem como “uma nova mentalidade 2.0. Por isso os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licença de publicação”. Nesse sentido, proporcionam o livre conhecimento, maior repasse de informações por meio das redes sociais, o que Rojo e Moura apontam como a tendência à cultura remix e a hibridação.

Segundo Knobel e Lankshear (2014, tradução nossa) os blogs, edição de *fanfiction*, redação colaborativa em wikis, distribuição e na construção de memes, rede social *on-line*, edição de vídeos (musicais de *anime*), fóruns, videogame, entre outros, representam os novos letramentos, não pela forma, que pode ser antiga e conhecida, mas pelos conteúdos e as maneiras como levam ao engajamento, a outras formas de aprendizagem e de envolvimento dos indivíduos que circulam nessas esferas sociais. Rojo e Barbosa (2013, p. 68) exemplificam que “é possível um “novo” letramento sem as novas tecnologias, como era o caso dos *DJs* antes dos

notebooks, que remixavam e alteravam sons a partir de “bolachas” rodando em vitrolas (velhas tecnologias para um novo *ethos*)”.

Knobel e Lankshear (2014) informam que isso se deve ao fato de o material do novo *ethos* se materializar nos espaços de afinidade virtuais que levam à participação, à replicação, à colaboração, à distribuição, menos centrados na autoria e incentivam a dispersão de conhecimentos. Nesse sentido, podemos dizer que os gêneros da cultura digital como o *podcast*, a *playlist*, o *videocast*, o *vlog*, o *gif*, a charge digital, entre outros, representam novos letramentos, constituídos “pela natureza multissemiótica dos textos eletrônicos, que altera, significativamente, a relação de leitura e produção de texto” (VIANA *et al.*, 2016, p. 42).

Concomitantemente a esses novos letramentos, multiplicam-se novas práticas como *seguir* (pessoa, empresas, por exemplo); responder ao que é publicado na rede por meio do *curtir*, *redistribuir*, *comentar*, *curar*, utilizando não apenas a escrita, mas as diversas linguagens (áudio, vídeo, imagens, por exemplo).

Ao falarmos dos novos letramentos e das diversas linguagens e as novas práticas, é importante refletirmos, como disse Freire ao analisar as novas mídias, como as crianças da periferia estão lendo essas imagens, devido às relações entre “classe social/linguagem, classe social/leitura, leitura da palavra, leitura da realidade, leitura simbólica” (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 123), justamente para, como disse ele, não sermos contra o computador, mas a favor de que saibamos como programá-lo e a serviço de quem é programado, portanto, a nossa crítica deve ser política, não tecnológica.

Ribeiro (2009) também problematiza o acesso às novas tecnologias digitais, ao nos alertar sobre a dupla exclusão dos brasileiros que não tiveram acesso ao básico do letramento impresso, tampouco ao digital, “já que as possibilidades tecnológicas aumentam, mas as respostas sociais e políticas não acontecem no mesmo ritmo” (RIBEIRO, 2009, p.16).

Ao falarmos em alterações sociais, Lankshear e Knobel (2006, tradução nossa) informam que é comum encontrarmos exemplos nos quais as escolas utilizam as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação), apenas como ferramentas e não como elementos constitutivos. Essas ações refletem a tendência de perpetuar o antigo, os cânones, contudo, sem alterar a substância das práticas escolares, e não reconhecer que os alunos vivenciam outras práticas de letramentos fora da escola e estão imersos na nova mentalidade, em um novo *ethos*.

Lemke (2010), também partilha dessa opinião ao apontar o fato de as crianças lidarem com diversos recursos semióticos diferentes, entretanto, a escola centraliza o ensino na escrita,

portanto, cabe repensarmos se os letramentos que ensinamos serão úteis para escolhas mais sábias por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, que não podemos continuar a perpetuar apenas o tradicional, pois os letramentos são plurais e dêiticos, não podemos “simplesmente colocar na frente deles os letramentos mais avançados e diversos de hoje. Precisamos ajudar essa geração a aprender a usar sabiamente os letramentos e esperar que eles saiam-se melhor do que nós” (LEMKE, 2010, p. 475).

Em relação às escolhas mais sábias no uso dos letramentos contemporâneos, a BNCC apresenta a utilização de práticas multiletradas de curadoria visando à criação de perspectivas críticas, esse direcionamento, entretanto, se traduz em prescrições que não são claras e problematizadas o suficiente para a compreensão do professor e dos sujeitos que confeccionam os livros didáticos.

Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de Buzato (2010) sobre os processos de manipulação e dominação (como as multinacionais de serviços on-line e software, dentre outras) que se escondem nas hibridizações proporcionadas pelos dispositivos midiáticos. Assim sendo, ao nos apropriarmos das novas tecnologias e mergulhados nesse novo *ethos*, consideravelmente mais voltado para uma educação autônoma, compartilhada e solidária, é importante percebermos que há alguém programando o que Buzato denomina como *templates*¹⁹, outros se apropriam dessas mesmas atividades e dados e lhes atribuem significados.

Dessa forma, é uma ilusão relacionarmos aos novos letramentos a característica puramente emancipadora, não devemos deixar de lado o fato de serem produtores e resultados de apropriações tecnológicas que evidenciam os conflitos socioculturais e provocam inovações, “com as quais os que educam, numa perspectiva crítica e não-conformista, precisam se engajar, se é que estão dispostos a responsabilizar-se pela própria (e de seus alunos) inclusão/exclusão” (BUZATO, 2010, p. 290).

Como a nossa perspectiva para a realização dessa pesquisa é a crítica e não conformista, aceitamos a missão da inclusão. Para concretizá-la, acreditamos que as abordagens propostas pelos multiletramentos (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE; PINNHEIRO, 2020) favorecem a participação, equidade social e maior capacitação (docente e discente), além de proporcionar posturas mais críticas e reflexivas em relação aos diversos modos multimodais de significação, às tecnologias de informação e comunicação e ao atual contexto educacional brasileiro.

¹⁹ Segundo o dicionário *Cambridge*, *templates* são modelos, documentos pré-formatados.

O processo de significado pelo design (*Designs disponíveis, designing, (re)redesigned*) a partir do qual um movimento de agência se instala e possibilita a criação de novos significados no mundo, ao nosso ver será importante para analisarmos se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo Livro didático de Língua Portuguesa. Da mesma forma, os processos de conhecimento (analisando e aplicando) nos parecem apropriados para a expansão da análise, visto serem orientações para o trabalho com os letramentos, “alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 730).

Por sua vez, como a perspectiva dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007; KNOBEL; LANKSHEAR, 2014) e do novo *ethos* (nova mentalidade) ensejam a participação, colaboração, distribuição, menos centrados na autoria, na dispersão de conhecimentos, complementam as análises desta pesquisa, pois reforçam o papel de agência e adicionam uma possibilidade para a criação de abordagens pedagógicas na escola.

Para Lankshear e Knobel (2007, tradução nossa), os novos materiais técnicos podem ser empregados para fazer de nova maneira as mesmas coisas, entretanto esses novos materiais técnicos podem se integrar às práticas de letramentos e produzir outros valores, prioridades, perspectivas e sensibilidades e é nesse ponto que entra em cena o novo *ethos*, a mentalidade voltada para o que os autores conceituaram como alinhada à web 2.0.

Dessas transformações e apropriações, surgem também os letramentos e as hibridizações que superam o letramento da letra, como os jogos *on-line* e *podcasts*, por exemplo. Nesse cenário, o novo *ethos* representa a oportunidade de estimular novas percepções sobre a realidade e acionar posições discursivas frente a essa realidade repleta de dispositivos digitais e novas possibilidades de interações sociais.

Entendemos que a abordagem por meio desse novo *ethos* possa ser viabilizada nos processos de análise das práticas multiletradas de curadoria, pois favorece práticas mais colaborativas, menos individualizadas e compartilhadas.

Para compreendermos as prescrições relativas à curadoria constantes na BNCC, expomos a seguir, as diretrizes da BNCC; os conceitos relativos à curadoria e a educação; o LD e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e por fim, tecemos relações entre a curadoria e o LDP.

5 MOVÊNCIA A PARTIR DE PRÁTICAS MULTILETRADAS

De tempos em tempos, são implantados no sistema educacional brasileiro, os documentos oficiais²⁰ que orientam as políticas educacionais para a Educação Básica. Atualmente, a BNCC se apresenta como “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” (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor).

Ao declarar que cabe ao componente Língua Portuguesa proporcionar experiências significativas para a ampliação dos letramentos, a BNCC traz as práticas de linguagem contemporâneas e as novas formas de consumir e produzir relacionadas às mídias digitais.

Neste novo ambiente, no qual as fronteiras entre o público e o privado; a verdade, o fato, a opinião e a desinformação estão sendo reconstruídas, a BNCC constata que passamos “a depender de curadores ou de uma curadoria própria” (BRASIL, 2017, p. 68). Como o conceito de curadoria é amplo e remete em um primeiro momento, aos museus e aos curadores de arte, vamos apresentar nas próximas seções o conceito que utilizaremos nesta pesquisa.

5.1 A curadoria na BNCC

A BNCC para o Ensino Fundamental homologada em 2017, caracteriza-se como um documento normativo, definidor do conjunto de aprendizagens essenciais referentes à Educação Básica e norteador para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas em âmbito nacional.

Em relação ao seu histórico, a BNCC foi criada em atendimento aos marcos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, Parecer nº 7/2010) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014).

Nesse sentido, Tílio (2019, p.12) informa que “Diferentemente dos PCN e das OCEM que tinha caráter orientador, a BNCC é lei, e, portanto, é obrigatória”, dessa forma, podemos dizer que se trata de uma lei, e, apesar de se apresentar como documento normativo e não como

²⁰ Segundo Tílio (2019), no final da década de 1990 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

currículo, “na prática é sim, um currículo mínimo, pois tudo que consta nela é obrigatório e não pode deixar de ser incluído no currículo” (TÍLIO, 2019, p. 12).

Ao falarmos sobre a criação da BNCC, não podemos deixar de apontar as influências do projeto político neoliberal na educação brasileira, capitaneado pelo empresariado²¹ e pelos organismos internacionais, por meio do qual procurou-se estabelecer, via BNCC, a padronização dos currículos objetivando a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, a adequação ao mundo do trabalho, a uniformidade no ensino e a ausência de bases para a formação crítica e contestadora das iniquidades (GERALDI, 2015b; FORTES, 2019; SZUNDY 2019; LOZANO, 2020).

Dessa forma, a elaboração e a homologação das versões da BNCC se realizaram em meio a um ambiente povoado por interesses públicos e privados: vozes heterogêneas em seus valores e conceitos sobre a educação brasileira, que se refletem e refratam no documento.

Segundo a BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas de abordagem, entretanto, não consta no documento uma explicação em relação a essa perspectiva, há apenas uma citação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20)” (BRASIL 2017, p. 67) e a menção sobre o fato de que foi assumida em outros documentos oficiais.

Ao pesquisarmos os estudos relacionados à concepção enunciativo-discursiva de linguagem constatamos que se relacionam aos estudos na perspectiva dialógica em relação à linguagem (LIMA, 2012; BARBOSA; SIMÕES, 2017; LOZANO, 2020; SANTOS-CLERISI, 2020), entretanto, por mais que o documento informe assumir tal perspectiva, há algumas divergências.

A questão inicial se refere à estrutura da BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), formada pela prescrição de competências, habilidades e objetos de conhecimento. As competências são conceituadas no documento como a mobilização de conhecimentos, entendidos como conceitos e procedimentos, que serão alcançados via habilidades. Por sua vez, as habilidades são

²¹ Segundo Fortes (2019, p. 20), “as versões da BNCC foram elaboradas em parceria com Bradesco, Itaú-Unibanco, Santander, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann, Omidyar Network e Google.org”.

compreendidas como práticas cognitivas e socioemocionais e os objetos de conhecimento são concebidos como conteúdos, conceitos e processos.

A partir dessa estrutura podemos traçar uma relação com o modelo autônomo de letramento. Para Street (2014, p. 129), a construção de um modelo autônomo baseia-se em “competências neutras, desvinculadas do contexto social”, a partir do qual se estabelecem fronteiras para o uso da língua e “noções vazias de habilidades” (STREET, 2012, p. 79), esses conceitos encontram reverberações na BNCC:

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2017, p. 13).

Dessa forma, centraliza-se no aluno não apenas o que deve “saber”, mas também o que precisa “saber fazer”, essa questão reflete o “modelo autônomo que possui o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados” (KLEIMAN, 2008, p. 38), assim, uma pretensa igualdade de condições relega aos desiguais a marca da incompetência e da inabilidade.

Em resumo, a centralização em competências, habilidades e objetos de conhecimento constroem relações que alteram os mecanismos de subjetivação dos sujeitos, dessa forma, a responsabilidade pela aprendizagem centra-se no aluno, assim como, o (in)sucesso escolar nas avaliações de aprendizagem, pois não se leva em conta os “diferentes contextos de constituição de um indivíduo. A relação entre aluno e professor, nesse sentido, parece desconsiderar o contexto concreto envolvido no processo complexo que é o de ensino e de aprendizagem” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 157).

Portanto, essa concepção difere da perspectiva enunciativo-discursiva, na qual “A língua vive e se forma no histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓSHINOV, 2018, p. 220), é por meio da interação social e dialógica entre o aluno e o docente que ocorre a produção do conhecimento em uma perspectiva enunciativo-discursiva.

As implicações pedagógicas resultantes dessas escolhas também foram objetos de análise de outros pesquisadores, “o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177; COPE; KALANTZIS, 2009, p. 175). Outra questão em relação às competências e habilidades na BNCC é a contradição existente as competências desejáveis e ao que as longas listas de habilidades

prescrevem, deixando de ser “práticas cognitivas e socioemocionais” (BNCC, 2017, p.8) para se transformarem em tarefas, em “prescrição de tarefas” (SINGER, 2017).

Em síntese, a concepção enunciativo-discursiva pauta-se em práticas de linguagem constituída a partir das interações sociais; das reflexões sobre os contextos sócio-históricos, sobre o acento valorativo e a autoria; da análise das intenções existentes no discurso e pela atitude responsiva e eminentemente dialógica dos interlocutores.

Conseqüentemente, em virtude dessas observações, apesar de a BNCC no componente curricular Língua Portuguesa assumir a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, apresenta também traços e direcionamentos de outras concepções:

para além da assunção de uma abordagem enunciativo-discursiva da língua(gem) e da tentativa recorrente de embasar as orientações para o ensino de LP a partir de um discurso da mudança, observa-se variavelmente a presença de orientações que se enquadram no discurso da tradição, em consonância à perspectiva de ensino da gramática tradicional, além de outras abordagens teórico-metodológicas. (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 271).

Realizadas as considerações acima, retornamos ao que o documento estabelece em relação à Língua Portuguesa. A área de Linguagens é formada pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa e atendem às diretrizes impostas pelas competências que se desdobram em gerais, específicas de área e específicas de componente, visando a construção do conhecimento ao longo da Educação Básica.

Segundo a BNCC, o desenvolvimento das competências específicas do componente será garantido por meio de habilidades relacionadas aos diferentes objetos de conhecimento, que por sua vez se referem às práticas de linguagem realizadas em campos de atuação social. Assim sendo, as categorias organizadoras do componente curricular Língua Portuguesa são as práticas de linguagem e os campos de atuação.

As práticas de linguagem são situadas e denominadas como eixos de integração, compostos pela leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica), oralidade e análise linguística/semiótica. Por sua vez, os campos de atuação social são os campos em que as práticas de linguagem se efetivam, compostos nos Anos Finais do Ensino Fundamental pelo campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

Devido às novas mídias digitais e as alterações decorrentes dessas inovações na sociedade, a BNCC informa que não deixa de privilegiar as concepções e conceitos oriundos dos documentos e orientações anteriores (como os PCN), entretanto, inclui as novas práticas

contemporâneas de linguagem, os novos e multiletramentos e as tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante TDIC.

Essas novas práticas, segundo o documento, relacionam-se aos gêneros e textos multissemióticos e multimodais, assim como, as novas maneiras de interagir, replicar, produzir, curar, acessar e consumir conteúdos digitais.

Nesse cenário proporcionado pelas TDIC, o documento propõe “a curadoria”, pois segundo a BNCC, ter familiaridade e facilidade, não significa necessariamente, usar a web de forma crítica, portanto, “Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (BRASIL, 2017, p. 68).

Conseqüentemente, as novas práticas originadas pelas mídias sociais como curtir, comentar, redistribuir, publicar e curar e as questões relacionadas ao uso dessas mídias, assim como o tratamento das informações e notícias falsas e a manipulação dos dados estão contempladas no documento como questões a serem exploradas em sala de aula.

Diante dessa nova realidade, a BNCC ressalva o “exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria” (BRASIL, 2017, p. 136). Na Etapa Ensino Fundamental Anos Finais, a curadoria apresenta-se na BNCC da seguinte forma:

Quadro 3 – BNCC e a curadoria

COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º, 7º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
8º, 9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
8º, 9º	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
9º	Campo jornalístico/midiático	Leitura	Relação entre textos	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria .

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Verifica-se que a curadoria na BNCC assume posições distintas, é considerada como “curadoria de informação” nos objetos de conhecimento e relacionada à habilidade EF 67LP20 e EF89LP24. Consta também como “curar”, “site de curadoria” e “ferramentas de curadoria”, todas partes integrantes das habilidades²² EF89LP02, EF09LP01 e EF09LP02.

Ao analisarmos a BNCC, localizamos a seguinte definição de curadoria constante como nota de rodapé 63, quando tece a progressão das aprendizagens para o Componente Língua Portuguesa para o Ensino Médio:

Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/ informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos. O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 500).

Nesse sentido, ao servir como fonte de seleção e pesquisa (curadoria de informação), como prática de “curar” os gêneros digitais e como ferramentas de checagem, mobilizam práticas de natureza multimodais²³ e podemos considerá-las práticas multiletradas de curadoria.

Para a elaboração da expressão “práticas multiletradas de curadoria”, nos baseamos em Rojo (2017, p. 7), quando argumenta sobre as “práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio”. Ou seja, as diversas formas de significação agregam multimodalidades e formam para Rojo (2017), *as práticas multiletradas de leitura*, e no caso da curadoria na BNCC, de *práticas multiletradas de curadoria*, por meio das quais a BNCC impõe funções, sendo a maior delas, a responsabilidade de ampliar as experiências dos estudantes em práticas de letramentos que os orientem para uma participação significativa e crítica na sociedade.

²² Sobre os códigos utilizados, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 30), o primeiro para de letras indica a etapa do Ensino Fundamental (EF); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09, neste caso 6º e 7º); o segundo par de letras indica o componente curricular (neste caso LP); o último para de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de ano.

²³ Compreendemos como multimodal, os diversos modos de significação “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria como esses modos de significado estão interconectados” (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 181),

Por outro lado, não há orientações de como isso pode ser concretizado ou de qual forma deve ser apropriada pelos livros didáticos, e até mesmo como os estados e municípios deverão construir documentos parametrizadores²⁴ para a inserção do exercício da curadoria e as ferramentas digitais relacionadas.

Diante dos fatos expostos acima, constatamos a necessidade de estudos e pesquisas que retratem se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelos livros didáticos. Assim, compreendermos como a curadoria se apresenta na BNCC é o objetivo da próxima seção.

5.2 A curadoria na área educacional

Em uma sociedade como a atual, na qual o acúmulo de informação não gera por si só, o conhecimento, e a produção excessiva de conteúdo (vídeos, textos, fotos, dados comportamentais, entre outros) dificultam a capacidade crítica, uma via apresentada pelo documento que define as “aprendizagens essenciais” da educação básica, a BNCC, é a curadoria.

A definição da origem da palavra curadoria, segundo Bhaskar (2020), provém do latim *curare* (cuidar) e significava em sua origem, não apenas cuidar de algo no sentido de proteger e dar carinho, mas vinculava-se também aos responsáveis pela infraestrutura (*curatores* - responsáveis pelo tráfego fluvial no Tibre) e aos procuradores que eram os responsáveis pela cobrança dos impostos, assim como, aos curas da Igreja na hierarquia eclesiástica.

Para Cortella e Dimenstein (2015), curar significa “pensar” em português lusitano, dessa forma, pensar é ser capaz de cuidar, assim como a palavra curador também se relaciona à religião, pois em português lusitano o *cura* é o pároco (o que cuida da paróquia).

No senso comum, a curadoria evoca os museus e as obras de arte, essa intuição, segundo Bhaskar (2020), deve-se ao fato do sentido de cuidar de algo ter sido vinculado ao mundo das artes, antes mesmo da criação dos grandes museus, a partir dos séculos XVI e XVII,

²⁴Em relação aos currículos que já foram implementados a partir da BNCC, o Estado do Paraná promulgou em 2019 o Currículo da Rede Paranaense (CREP). O CREP tomou como base a BNCC e fez, em relação à curadoria, poucos acréscimos, as diferenças se estabelecem devido ao fato das habilidades da BNCC serem alteradas para objetivos de aprendizagem no CREP. No mais, o CREP toma as prescrições da BNCC em relação à curadoria nos anos finais do Ensino Fundamental em sua íntegra. O CREP está disponível em https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anosfinais.pdf. Acesso em 08/08/2021.

devido aos cuidados necessários para a manutenção das coleções dos gabinetes de curiosidades dos ricos renascentistas.

Na atualidade, a curadoria parece ser um conceito que pode ser aplicado para qualquer coisa, pois ao fazer a busca pela web, várias são as curadorias: conteúdo, arte, moda, eventos, empresarial, educacional, informação, entre outros. Acredita-se que o conceito se tornou onipresente e ao mesmo tempo, adquiriu outros sentidos.

Conforme Bhaskar (2020), o modismo em relação ao termo retira o foco do que realmente é importante, a curadoria na pós-modernidade²⁵ representa uma resposta aos problemas ocasionados pelo excesso. O crescente querer por mais recursos, mais dados, mais inovação, mais criatividade sobrecarregaram as pessoas. Segundo o autor, a definição operacional de curadoria refere-se às práticas de seleção, refino e arranjo para somar valor e superar os diversos tipos e formas de sobrecarga existentes na contemporaneidade. Dessa forma, curadoria não significa apenas cuidar, mas selecionar com uma finalidade específica, gerenciar a abundância, sendo a valorização do poder dessa seleção os efeitos de uma curadoria eficaz.

Bhaskar fala também sobre a distinção entre o que chama de curadoria rasa, geralmente automatizada, também descrita como uma curadoria implícita, feita a partir de algoritmos e utilizada pelos setores privados e públicos para impulsionar e agregar valor às atividades. E o que denomina como a curadoria densa, costumeiramente chamada também de curadoria explícita e executada por humanos, voltada para a seleção especializada e com detalhamento.

Apesar dessas distinções, o autor frisa que não há uma divisão estática entre esses dois níveis de curadoria. Para exemplificar, cita o *Pinterest*, segundo ele, nessa rede social há uma mistura desses níveis, enquanto os usuários efetuam suas escolhas e compartilham opiniões e realizam a curadoria densa, o site utiliza diversos mecanismos de filtragem baseados em algoritmos de descoberta, recuperação e recomendação.

Para o autor (2020, p. 120), “Quer seja realizada por máquinas ou por humanos, a curadoria vai além do “quero isso/preciso disso”, significa a oposição entre o que conhecemos e o desconhecido, equilíbrio e desarmonia, seleção e sobrecarga.

²⁵ Pós-modernidade assim como exposto por Hall (2006), como o período a partir da segunda metade/final do século XX, no qual mudanças estruturais impulsionadas pela globalização, fragmentaram “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9).

Em Castilho (2015), a curadoria de informações se refere a uma nova área de estudo originada pela avalanche informativa e os dados provenientes do *big data*. Para o autor, caracteriza-se pela “seleção, agregação de valor e publicação de conteúdos extraídos de veículos de comunicação jornalísticos e não jornalísticos” (CASTILHO, 2015, p. 59). Dessa forma, a curadoria de informações, ao filtrar, selecionar, agregar valor e disseminá-las, contribui para a produção de conhecimento.

Por sua vez, para Cortella e Dimenstein (2015), a curadoria pode sintetizar os conceitos de educação, comunicação e cidadania nessa era que denominam como a “era da curadoria”, mediada pelas novas mídias e a web. Para os autores, a era digital propiciou um verdadeiro bombardeio de informações e devido à velocidade das mudanças, a escola precisa se tornar um centro de curadoria. E o professor deve ser não um guardião do saber, mas um difusor do conhecimento, como compartilhador, com o espírito do curador que protege, na medida em que propaga e passa adiante os conhecimentos.

Dessa forma, na sociedade contemporânea, subsidiária da cultura da convergência (Jenkins) e das hibridizações (Canclini), o conceito de curadoria se distanciou do entendimento da curadoria como “*curare*” (cuidar), mas se direcionou para a seleção com finalidade específica, segundo Rojo e Barbosa (2015):

a curadoria, vem sendo cada vez mais usada para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos sentidos). Curadoria implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los, etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 123,124).

A BNCC ao referenciar a ação de “curar” no âmbito do contexto supersaturado da hiper informação e das conseqüentes “*fake news*”, aponta para o que as autoras mencionam acima, “ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação” (BRASIL, 2017, p. 85).

Em estudos anteriores, Rojo e Barbosa (2013, p. 75) já ressaltavam a importância do exercício da curadoria no ambiente escolar, pois “não só opera com a busca e a seleção de informação, mas porque se sustenta na definição de critério(s) que podem funcionar como chaves para produção/construção de sentidos”, pois, para as autoras, as novas mídias produzem possibilidades e reconfigurações de sentido, mas o entendimento não é dado automaticamente.

Diante disso, elas explicam que é necessário construir caminhos para a qualificação da

prática de curadoria no ambiente escolar, como por exemplo, pela criação de uma *playlist* (impulsiona os processos de descrever, pesquisar, comentar, emitir réplicas) e a produção de uma fotorreportagem.

Nesse sentido, na esfera escolar, Barbosa (2013) informa que a curadoria “envolve escolha, critério de (re)organização. Isso requer algum nível de pesquisa: dada uma temática ou recorte, que possibilidades teríamos no que diz respeito a critérios de seleção? Que produções escolheremos, como organizaremos os dados?” (BARBOSA, 2013, p. 20). Para ela, é possível fazer uma analogia entre o curador de obras de arte e a curadoria que se deve realizar na escola: docente e discente com olhares guiados por critérios específicos em busca do que se estabelece como o foco da pesquisa, tendo em mente um recorte do todo para a obtenção do relevante.

Nesse sentido, é necessário compreendermos a curadoria diferentemente de uma concepção autônoma de letramento, no qual a curadoria é considerada apenas como a seleção e decodificação de informações e postagens ou como uma ferramenta para a checagem de fatos, mas como “práticas multiletradas de curadoria” que podem transformar e adicionar algo ao que foi estabelecido e provocar a reflexão, tal como exposto por Geraldini (2018, p. 4-5):

Se vivemos correndo, sendo bombardeados por informações, já não precisamos mais delas. Aquilo de que precisamos é refletir sobre elas, estabelecer conexões, buscar uma reflexão conjunta que permita sabermos afinal o que estamos vivendo. [...] Somente quem reflete colocará em circulação, na internet, novas informações!!! E o que temos por enquanto é uma juventude obesa de informações e anoréxica de reflexões, porque a escola ainda não compreendeu que sua função atual é a reflexão, não a informação.

Por meio da reflexão poderemos assim, questionar a quem interessa certos textos e com quais há conflitos, qual é a arquitetura, ou seja, como são construídos e em qual contexto cultural e histórico, “o discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas. funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros” (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Frente aos conceitos em relação à curadoria e os sentidos da curadoria na BNCC, compreendermos o universo do LDP se torna importante para analisarmos se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental. É esse universo que buscamos traçar.

5.3 A complexidade do material pedagógico LDP

Bakhtin (2003, p. 264-265) nos ensina que o desconhecimento “das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada”. Como o LDP será o nosso *corpus*, conhecer as singularidades e a complexidade que o constituem são importantes.

Segundo Batista; Galvão e Klinke (2002, p. 27), no Brasil, a partir do século XIX e início do século XX, a escola progressivamente se institucionalizou como o principal espaço social da educação. A partir da segunda metade do século XIX, a gradual implantação do ensino seriado e o método simultâneo²⁶, propiciaram a necessidade da produção de materiais pedagógicos específicos a essa forma de organização de ensino constituída por “quadros-negros, cartazes, materiais de ensino, *livros didáticos*”.

Importante ressaltar que conforme os autores, até aquele momento praticamente não existiam livros de leitura nas escolas, assim, a necessidade da padronização dos saberes escolares como a leitura e a escrita fomentaram o surgimento do livro escolar de leitura e a posterior transformação no livro didático de língua materna. Nessa passagem do tempo histórico, conforme Batista; Galvão e Klinke (2002, p. 35), modelos diferentes de tipos de livros de leitura apareceram: a série graduada (coleções de livros destinados às quatro séries do ensino elementar e organizada em lições ou unidades) e os livros isolados (não apresentavam indicação de nível ou série, contendo características de manual ou paraescolar), sendo estes suplantados ao longo do tempo pela série graduada.

Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 69), devido às alterações da esfera escolar, muitos gêneros foram preteridos, como as antologias e os compêndios, e desapareceram do ambiente escola. Nesse sentido, Batista; Galvão e Klinke (2002) informam que dentre os gêneros²⁷ localizados na pesquisa sobre livros escolares de leitura que abrangeu o período de 1866 – 1956, foi o gênero cadernos de atividades, cuja composição era formada por leitura, conteúdos gramaticais, atividades de exploração de vocabulário, estudos de texto e redação, o gênero que suplantou os demais. “Não se trata mais, por isso, de um livro de leitura, mas de um livro de língua materna” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 37). O livro citado como exemplo

²⁶ Para os autores, o ensino seriado e o método simultâneo se baseavam “De acordo com sua faixa etária e seu nível de conhecimento, os alunos passariam a se organizar em turmas classificadas em séries e o professor ou professora passaria a desenvolver atividades coletivas com eles, utilizando um mesmo material didático” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 27)

²⁷ Os gêneros localizados foram “*narrativas, antologias, compêndios e cadernos de atividades*” (BATISTA; GALVÃO; KLINKE, 2002, p. 36).

para esse gênero é o “Exercícios de linguagem (gramática funcional)” de Edith Guimarães Lima, Maria Guimarães Ribeiro e Giselda Guimarães Gomes, conforme os autores, o livro foi presumivelmente produzido nos anos de 1950.

Nesse sentido, ao verificarmos a configuração apresentada pela Disciplina de Português naquele período, Bunzen (2011, p. 898), informa que o Programa de Português de 1951 priorizava exercícios práticos de gramática e textos literários e atendia a dois objetivos: “a habilitação do aluno para falar e escrever corretamente” e a “missão do professor de despertar no aluno o amor pela língua pátria e o gosto literário”, demonstrando dessa forma, a correlação entre o Programa Oficial vigente que regulamentava a disciplina e a produção do livro “Exercícios de linguagem”.

No esteio dessas transformações, Batista (2001) identifica alterações nos discursos e práticas relacionados ao livro didático: surge a partir dos anos 60 e 70 do século passado, uma concepção estruturadora do trabalho pedagógico “tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado” (BATISTA, 2001, p. 29). Assim, o livro didático condiciona as práticas escolares e se torna, não um material de apoio, mas o material principal no ambiente escolar, esses fatores fazem com que os autores e editores de livros didáticos se tornem “atores decisivos na didatização dos objetos de ensino e, logo, na construção dos conceitos e capacidades a serem ensinados” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 80).

Essas vinculações entre os períodos, o programa oficial e o gênero discursivo, permitem dizer que ao alçar as características de um livro de língua materna, o LDP atende as transformações ocorrida nas esferas sociais, portanto, recebe não apenas influências da institucionalização da escola, mas dos aspectos metodológicos dos programas oficiais governamentais e das editoras/mercado privado que os produzem, por conta disso, podemos entendê-lo como “historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação histórica de produção, retira seus temas, formas de composição e estilo” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 74-75).

Nessa perspectiva, O LDP como gênero do discurso é um enunciado concreto, formado pela interação com discursos alheios em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, que reflete posições semântico axiológicas. Nessa perspectiva, para Bunzen (2009), o horizonte apreciativo dos que confeccionam o livro didático em relação ao **que** e **como** ensinar a língua materna impactam:

temas (objetos de ensino, discursos de outrem) selecionados para compor o livro, em sua *forma composicional* (divisão em unidades/capítulos e seções; intercalação de gêneros; por exemplo) e em seu estilo didático (mais transmissivo, dedutivo; ou indutivo, construtivo; mais informativo ou injuntivo) (BUZEN, 2009, p. 111, grifos do autor).

Essa natureza do LDP demonstra as relações valorativas envolvidas, pois os autores/editoras, ao elaborarem precisam se ater aos documentos oficiais (leis, diretrizes, entre outros), às pesquisas relacionadas ao ensino e estudos da linguagem, ao mercado editorial, às políticas públicas vigentes, e claro (deveria ser em primeiro lugar, mas acaba ficando para o final), voltado para atender o alunado e docentes. Consta-se dessa forma, a impossibilidade de um enunciado totalmente neutro, há sempre a “relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 47).

Por isso, o LDP deve ser tratado não apenas como uma relação de atividades escolares e textos reunidos, mas “como um insumo pedagógico que impacta os processos de interação verbal, tanto face a face como em descontinuidade, influencia no referente de ensino” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 110).

Nesse sentido, o LDP ressoa discursos diversos e nesse processo altera a interação socioverbal, fatores que reforçam o exposto inicialmente: o LDP é um enunciado em um gênero do discurso, composto por sentidos que representam o contexto e o tempo, essa dinamicidade do gênero do discurso é explicada por Faraco (2009, p. 127), da seguinte forma, “Eles não são apenas agregados de propriedades sincrônicas fixas, mas comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação”.

Assim, devido a importância do livro didático no cenário nacional, a partir de 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inicia-se o programa para a distribuição gratuita de livro didático para as escolas públicas brasileiras. Em um primeiro momento, segundo Souza e Ferreira (2020), o programa contemplou apenas os livros didáticos de língua portuguesa e matemática. A partir de 1996, ampliou-se para todas as disciplinas do Ensino Fundamental e o Ensino Médio começou a ser atendido com o Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM), em 2004.

A década de 90 do século XX representou para o PNLD, conforme Batista (2001, p. 11, grifo do autor), o cenário para discussões em relação “à questão da *qualidade* dos livros que eram adquiridos e a das *condições políticas e operacionais* do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros”. Em relação à qualidade, os fatores preponderantes

se referiam às incorreções conceituais, caráter ideológico e discriminatório, desatualizações e insuficiências metodológicas. Segundo o autor, com as alterações nos processos de avaliação da produção didática e o Guia contendo as resenhas dos livros recomendados com distinção, simplesmente recomendados ou recomendados com ressalvas, houve a possibilidade de, a partir do PNLD 99, “a seleção de livros cuja abordagem metodológica favorecesse apropriadamente o desenvolvimento das competências cognitivas básicas (como a compreensão, a memorização, a análise, a síntese, a formulação de hipóteses e o planejamento)” (BATISTA, 2001, p. 16).

Sobre as condições logísticas para a entrega dos livros, a partir de 1996, conforme Cassiano (2020), o PNLD cumpriu a meta de entregar os livros a todos os alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Ao realizarem uma retrospectiva histórica do PNLD, Souza e Ferreira (2020, p. 95) apontam para “a presença do Estado Brasileiro com ações de controle e definição de diretrizes para a educação básica que envolvem o livro didático em um feixe de relações históricas que o modaliza, atendendo finalidades políticas e determinados parâmetros para sua produção e circulação”.

Atualmente, o PNLD está vinculado ao Fundo Nacional de Educação (FNDE), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja função é executar a maioria das ações e programas da Educação Básica. Dessa forma, o FNDE cede, via o PNLD, um exemplar dos livros didáticos relativos às disciplinas a todos os alunos matriculados na Educação Básica pública do país.

A partir do Decreto 9.099/2017, o PNLD “será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2017, Artigo 1º), sendo o ciclo de utilização definido em cada edital. A cessão do livro ao aluno gera a obrigação da conservação e posterior devolução à escola ao final do ano letivo para que possa ser cedido novamente, até o término do ciclo de utilização.

Segundo Cassiano (2020), dentre os segmentos, o livro didático é o mais rentável no mercado editorial em nosso país, fato que provoca tensões e desequilíbrios no momento da escolha dos livros, pois conforme o Decreto 9.099/2017, a escolha dos livros será única para cada escola, para cada grupo de escolas; ou para todas as escolas da rede. Na tentativa de normatizar as condutas dos envolvidos no processo, o FNDE promulgou a Resolução 15/2018, na qual dispõe, dentre outros, sobre as etapas da escolha, a garantia da isonomia do processo, a proibição de recebimento de vantagens/brindes, os materiais de divulgação e a entrada dos representantes das editoras nas escolas.

Nesse cenário, anterior ao processo de escolha, ressaltamos a avaliação dos livros didáticos por uma comissão avaliadora (BATISTA, 2001, BUNZEN, 2020; CASSIANO, 2020), que aprovam ou reprovam os livros que farão parte dos Guias de Livros Didáticos que são distribuídos em âmbito nacional e lançados no site do FNDE para que as escolas/professores façam as escolhas, não devendo ser desconsideradas as visitas dos representantes da editoras nas escolas e a proibição do recebimento de vantagens/brindes, conforme exposto acima.

A abrangência do PNLD é reforçada pelo FNDE²⁸ (2021), ao informar que se constitui “em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas”, dessa forma, é possível compreender a importância, não apenas didática, mas econômica e social do livro didático na educação brasileira.

Desse modo, nessa complexa arena, os enunciados produzidos pelos diversos sujeitos que compõem as tessituras do material pedagógico materializam-se no gênero do discurso LDP, e por meio dos diversos processos de produção de sentido – oral, escrita, visual, imagética, sonora – surgem concretamente em textos escritos, orais e multissemióticos.

5.4 Relações possíveis entre as práticas multiletradas de curadoria, o LDP e a leitura

Os termos curadoria, curador e curar mudaram de sentido com a web e ultrapassaram as fronteiras dos museus. Segundo Bhaskar (2020), com a criação da web, a internet deixou de ser limitada e a facilidade de conexão, a interface amigável e o alcance mundial alteraram o panorama em diversas áreas, “usuários e empresas comuns viram-se diante de um amontoado de material no qual teriam que encontrar sentido – para si mesmos e para os outros.” (BHASKAR, 2020, p. 82).

Dessa forma, as novas acepções da curadoria e a vinculação com a web se relacionam com a grande quantidade de dados e informações advindas dessas conexões e os serviços e plataformas que navegam no infinito²⁹ no qual a internet se transformou.

Para além dos usos comuns, o mix curatorial da internet é multifacetado. Para Bhaskar (2020), um exemplo disso é o que ocorreu no jornalismo a partir da disseminação das redes sociais e as filmagens amadoras decorrentes dos *smartphones*. Por conta desses dispositivos, as

²⁸ Disponível em <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>, acesso em 26/02/2021.

²⁹ Segundo Bhaskar (2020, p. 217), “grandes regiões da web continuam ocultas. A *Deep Web*, parcela que fica além do escopo da indexação das buscas, representa até 96% de todos os dados digitais.”

grandes empresas jornalísticas agora dividem o espaço com produtores independentes e pessoas que não são do ramo.

Assim como aconteceu com o meio jornalístico, todo o ecossistema que se interliga ao mundo digital foi tomado pelo adensamento das camadas de informação, fato, opinião e da desinformação que se multiplicam devido aos novos dispositivos, aos usuários que também se tornam produtores e a convergência das mídias digitais, “Quanto mais coisas produzimos como sociedade, mais ficamos sobrecarregados e mais valiosa se torna a curadoria” (BHASKAR, 2020, p. 296).

Para Rojo e Barbosa (2015), a concepção de curadoria no universo das redes “implica sempre em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los”.

No documento norteador da educação brasileira para a educação básica, a BNCC, consta a seguinte afirmação:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício de **curadoria**, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria (BRASIL, 2017, p. 136, grifo nosso).

Dessa forma, a BNCC traz a curadoria como objetos de conhecimento, compreendidos no documento como conteúdos, conceitos e processos e também como habilidades “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

As tessituras estabelecidas pela BNCC em relação à curadoria apontam para o trato da informação por meio do que denominamos como práticas multiletradas de curadoria³⁰, ou seja, ao servirem como fonte de seleção e pesquisa (curadoria de informação), como prática de

³⁰ Compreendemos que as prescrições da BNCC em relação à curadoria mobilizam práticas de naturezas multimodais. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), na perspectiva dos multiletramentos os modos de significação são “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria como esses modos de significado estão interconectados”. Essa associação à multimodalidade também se baseia em Rojo (2017, p. 7), quando informa sobre as “práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio”. Ou seja, as diversas formas de significação agregam multimodalidades/semioses e formam as práticas multiletradas de leitura.

“curar” os gêneros digitais e como ferramentas de checagem mobilizam práticas de natureza multimodais.

Nesse sentido, a BNCC propõe a checagem por meio de ferramenta de checagem jornalística independente (*fact checking*) realizada por agências de checagem, como as brasileiras “Aos fatos”, “Lupa” e “Comprova”.

Acerca das “ferramentas de curadoria” torna-se necessário ressaltar o caráter benéfico, contanto que se tenha em vista que essas agências de checagem não podem ser vistas como a solução final, mas como aliadas no combate à desinformação.

Assim, a BNCC afirma que “Passamos a depender de **curadores** ou de uma **curadoria** própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2017, p.68, grifo nosso), ou seja, a necessidade de uma educação crítica em relação à mídia, parece o caminho a ser construído, em consonância com o proposto pela perspectiva dos multiletramentos em relação ao processo de construção de significados “interrogar significados por seus objetivos e interesses entrecruzados, ocultos, dissonantes, ou por uma variedade de falhas de comunicação. Podemos explorar a dinâmica das ideologias, explícitas ou implícitas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 190)

Nos direcionamentos para perspectiva crítica, também deve ser levado em conta o pensamento de Moura (2013), “leitores/autores contemporâneos selecionam, organizam, comentam e redistribuem diferentes informações com suas redes sociais. Essa nova maneira de ler e de se relacionar com as notícias na internet chamamos de curadoria da informação” (MOURA, 2013, p. 26), assim sendo, a curadoria da informação também assume esse papel e é por meio da leitura que Beiguelman (2013, p. 47) também informa sobre “Um leitor 2.0, nômade, que lê em distintos dispositivos e que parece não se contentar mais com a função de consumidor de conteúdo, passando a operar como curador de informação”.

Dessa forma, a leitura nas novas mídias digitais cria o que os autores denominam como a “curadoria da informação” e “curador de informação”, portanto, em tese, torna-se plausível a construção de relações entre a leitura, a tomada de decisão consciente por meio de uma abordagem da leitura crítica e as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC.

Por que a leitura é importante? Segundo as pesquisas de Michèle Petit (2009), a possibilidade de termos acessos aos mais variados registros relacionados à experiência da leitura podem nos proporcionar o acesso ao saber, a apropriação da língua, a construção de identidade, o transporte para outros tempos e lugares e todas essas experiências conjugam as relações de inclusão.

É por isso que a concepção de leitura apenas como decodificação se torna insustentável, pois “Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor para permitir a emergência de um sentido concreto” (GERALDI, 2015, p. 103), assim, além de permitir outras visões sobre o mundo, a leitura em uma perspectiva crítica as ressignifica.

Para Kleiman (2016, p. 13), a leitura é “uma prática social que remete a outros livros e a outros textos”, ou sejam, ao lermos acionamos nossos sistemas de valores, atitudes e crenças que por sua vez refletem o grupo social ao qual estamos inseridos. Segundo a autora, ao lermos utilizamos estratégias relacionadas à conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico, dessa forma, a leitura “requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, [...], como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise” (KLEIMAN, 2016, p. 16).

Em relação à compreensão do texto, Marcuschi (2011, p. 94) nos ensina que “ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. [...] Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização”.

Ou seja, a compreensão leitora engloba a adoção de uma perspectiva de concepção da língua(gem) como atividade social e dialógica, não como um sistema abstrato, mas uma perspectiva “concreta e heterodiscursiva sobre o mundo” (BAKHTIN, 2015, p. 69), a partir da qual os contextos, as intenções, os pontos de vista são apropriados e re(elaborados) pelos sujeitos. Dessa forma, a compreensão da complexidade dessa relações (materializadas nos textos multimodais³¹ - escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral) não são dadas de imediato (MARCUSHI, 2011, p. 90), pois não são “simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”.

Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), afirmam que a construção de sentidos a partir da leitura implica ativar o conhecimento prévio, fazer previsões sobre o texto, monitorar a compreensão, interpretar e refletir criticamente sobre o significado dos textos. Ressalvam que devido ao fato de os textos serem multimodais, a leitura na contemporaneidade não é apenas no impresso (analógica), mas também digital (com *hiperlinks* e a interatividade das mídias digitais). A proposta dos autores são estratégias para a compreensão da leitura, conforme pode ser observado no quadro 4.

³¹ Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 181), na perspectiva dos multiletramentos os modos de significação são “escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. A multimodalidade é a teoria como esses modos de significado estão interconectados”

Quadro 4 - Estratégias de compreensão e processos de leitura

Ativando, expandindo e refinando o conhecimento prévio	- Conectar – texto a si mesmo, texto a texto, texto ao mundo para acessar o que já sabemos e para ajudar e entender novas informações. - Expandir e refinar o conhecimento prévio.
Fazendo previsões sobre o texto	- Prever – usando pistas como capa, título, autor, ilustrações e tipos de texto para prever eventos futuros em um texto.
Monitorando a compreensão	- Questionar – ajuda-nos a entender o texto. - Esclarecer o conteúdo. - Autocorrigir-se e reler – e outras estratégias de correção.
Recuperando informações	- Identificar informações literais explicitamente declaradas no texto. - Visualizar – criando imagens mentais de elementos em um texto. - Organizar – informação de um texto.
Interpretando texto	- Fazer inferências – com base nos significados implícitos no texto e no seu conhecimento prévio. - Interpretar o texto e ler nas entrelinhas. - Determinar o que é importante – encontrar as ideias mais importantes de um texto. - Resumir – criar uma versão resumida das ideias principais do texto. - Sintetizar – integrando ideias e informações do texto com o que já se conhece para desenvolver ideias e compreensões novas.
Refletindo sobre o texto	- Refletir criticamente sobre conteúdo, estrutura, língua e imagens usadas para construir significado em um texto.

Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO (2020, p. 213)

Tais estratégias indicam possibilidades que ajudam os leitores a se tornarem sujeitos, não apenas objetos do ensino, em consonância com o pensamento de Geraldi (2015) e a identificarem a autoria, pois há um autor que escreve, assim como, os valores ideológicos, as orientações avaliativas, os fatos sociais e históricos e os valores dominantes na sociedade em que circulam e são produzidos (BAKHTIN, 2003; VOLÓSHINOV, 2017).

Podemos estabelecer relações também com o que Bakhtin (2015, p. 51) aponta como “orientação dialógica do discurso”, ou seja, a interação viva e tensa com a palavra do outro que aproxima essas estratégias (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020) aos conceitos formulados por Kleiman (2016) no tocante à leitura como prática social que remete a textos anteriores e às inferências também propostas por ela e por Marcuschi (2011).

Assim sendo, acreditamos que as práticas multiletradas de curadoria, tal como postas pela BNCC, em tese, podem ser viabilizadas nos livros didáticos, por meio da leitura crítica, conforme as estratégias de compreensão e leitura expostas acima, pois é por meio da leitura crítica que conseguimos atribuir a intencionalidade do autor e a verificação da impossibilidade de um enunciado totalmente neutro, pois há sempre a “relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 47).

Nesse sentido, reconhecer a existência dessas forças que atuam sobre e nos discursos que circulam na sociedade são pré-requisitos para o que denominamos como uma educação voltada para a cidadania. Segundo Coscarelli (2021, p. 63), para tornarem-se cidadãos nesses

tempos digitais, é necessário que os alunos recebam orientações sobre como selecionar e encontrar informações relevantes, “devem ser bons navegadores, bons leitores”. Para a autora, a navegação compreende as ações realizadas pelo leitor para localizar as informações.

Dessa forma, caso o estudante não saiba navegar nos textos (impressos ou on-line) não realizará uma leitura eficiente, crítica e autônoma, que lhe permitirá por exemplo, compreender o fenômeno da desinformação, caracterizada pela “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional”. (MARTINS, 2020, p. 10).

Tendo apresentado a leitura crítica e as estratégias de leitura como possibilidade para viabilização das práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC no LDP, explicitamos no capítulo a seguir, os procedimentos metodológicos desta pesquisa e apresentamos a coleção de livros didáticos selecionados como corpus.

6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Para Moita Lopes (2018), ao mesmo tempo que as inovações tecnológicas trouxeram grandes avanços, também reforçaram a exclusão social. Segundo ele, a reinvenção da emancipação social nos países semiperiféricos como o Brasil ocorrerá apenas com a construção de conhecimentos: “É tempo de reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas” (MOITA LOPES, 2018, p.104).

Para o autor, é essencial que a Linguística Aplicada se aproxime do social, do político e da história e, nesse movimento, rompa a relação entre teoria e prática para que possa falar à vida contemporânea; e a ética seja central na vida social e na pesquisa. É a partir desses posicionamentos da LA que elaboramos esta pesquisa, assim como, o propósito de delinear caminhos que ultrapassem as fronteiras criadas pelas barreiras digitais e promovam o letramento crítico.

As janelas digitais, segundo Han, tornam as imagens mais reais do que os seres humanos e as deslocam da função de mera reprodução do real, “Assim, elas são retiradas de sua *verdade*” (HAN, 2018, p. 54, grifo do autor) e acabam por nos afastar cada vez mais da realidade e do olhar do outro e também do olhar para o outro.

Ao descartarmos o outro e o que entendemos como verdade, tornamo-nos suscetíveis a acreditar na desinformação transvestida de verdade facilmente difundida pelas mídias digitais e que se apresenta para muitas pessoas como única e verdadeira, ocorre assim, a dominância da consciência ptolomaica, a “língua como mito, como forma absoluta de pensamento” (BAKHTIN, 2015, p. 167). Como transformá-la em galileana, tal como arquitetada por Bakhtin?

Para o filósofo, o gênero romance representou a expressão de uma consciência galileana, não monológica e que admite a persuasão, “uma familiarização com a palavra como manifestação objetal, característica, mas ao mesmo tempo intencional, [...] na linguagem do outro e a “forma interior” de sua própria linguagem como alheia” (Bakhtin, 2015, p. 168), a partir da qual se reconhece o heterodiscurso dialogizado da linguagem. Nessa concepção, ao enunciarmos, nossas vozes sociais são revestidas de posições valorativas e formadas por dizeres outros. Assim, a consciência galileana nos permite concordar, discordar, assumir uma atitude polêmica ou irônica, frente aos enunciados que circulam nas esferas discursivas. Em suma, em cada enunciado uma posição valorativa se apresenta e cabe a cada um fazer escolhas.

Nesse sentido, a necessidade de nos posicionarmos frente à des(informação) é uma realidade, pois vivemos em um mundo no qual as mídias digitais aumentam as possibilidades de conexão e compartilhamento de informações e dados. Isso não implica uma utilização pautada no discernimento entre fato e opinião ou em uma possibilidade de utilização responsável, além dos mais, como nos alerta Jenkins (2009, p. 57), “informações errôneas podem levar a concepções cada vez mais errôneas, pois cada novo conhecimento é interpretado à luz do que o grupo acredita ser o conhecimento essencial”.

Segundo o relatório³² da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), intitulado “Leitores do Século 21 - Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital”, no Brasil, apenas 32,7% dos estudantes foram capazes de distinguir fatos de opiniões em uma das perguntas aplicadas no Pisa realizado em 2018. Esse dado confirma o que ressaltamos sobre a necessidade de práticas pedagógicas que proporcionem o pensamento crítico e a consciência galileana para a incorporação e a compreensão das tecnologias e mídias digitais.

Nesse ambiente digital, a conhecida expressão *fake news* não é um fato novo e já circula em várias esferas, tanto acadêmicas como em conversas informais, ao ponto da palavra “*fake news*”³³ ser utilizada irresponsavelmente em contextos que ultrapassam a concepção inicial de notícia falsa e é utilizada por exemplo, para desqualificar discursos políticos legítimos ou para negar fatos. Diante dessa utilização e repercussão, a BNCC também remete à expressão:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria (BNCC, 2017, p. 136).

Dessa forma, a BNCC, o documento parametrizador da educação brasileira reforçou a necessidade do exercício da curadoria para a garantia da confiabilidade da informação e como base para a diminuição da proliferação de *fake news*. Diante desse cenário, temos como objetivo

³²Relatório divulgado em 26/05/2021 mostra as habilidades de interpretação de texto dos [alunos de 15 anos avaliados no Pisa](https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en;jsessionid=73wTanft-x7_V3Ih2msID2hq.ip-10-240-5-96), exame internacional aplicado pela OCDE em 2018 em estudantes de 79 países ou territórios, inclusive no Brasil. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en;jsessionid=73wTanft-x7_V3Ih2msID2hq.ip-10-240-5-96. Acesso em 04/06/2021.

³³ Segundo Martins (2020, p. 9), “A expressão caiu no uso popular, sobretudo após a corrida presidencial norte-americana de 2016, quando o então candidato Donald Trump a utilizou para referir-se às notícias negativas produzidas sobre ele pela mídia tradicional. Trump, por sua vez, foi acusado de produzir e difundir desinformação”.

analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em relação à expressão *fake news*, optamos por não utilizá-la em nossos estudos, justamente por compreendermos que não possibilita um entendimento do real problema da mentira que se anuncia como verdade, portanto, em consonância com os estudos de Martins (2020), utilizaremos o conceito de “desinformação” quando nos referirmos à “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional e, assim, obter ganhos econômicos e/ou políticos” (MARTINS, 2020, p. 10).

Definidas as práticas multiletradas de curadoria tal como propostas pela BNCC como objeto observacional, faltava-nos localizar o corpus para as análises. Devido à pandemia da Covid-19, constatamos a impossibilidade de uma pesquisa de campo ou etnográfica, e voltamos nosso olhar para os livros didáticos.

A escolha do livro didático como corpus para análise deve-se à abrangência da utilização do livro didático em nosso país, viabilizadas por meio do Programa Nacional do livro didático (PNLD). A distribuição dos livros por meio desse programa possibilita, segundo o Ministério da Educação - Fundo Nacional de Educação (FNDE)³⁴ “um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas” (BRASIL, FNDE, 2021).

Seguindo essa perspectiva, assumimos uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista que favorece a busca por “soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 23) e abrange um grande número de métodos e abordagens, dentre elas, a análise interpretativa. Para os autores, o processo de pesquisa qualitativa define-se pela presença do pesquisador, imbuído de sua biografia e perspectivas socioculturais, e o emprego efetivo de “uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33).

Partindo desses pressupostos, utilizamos como conceitos teóricos os multiletramentos e novos letramentos, a perspectiva dialógica da linguagem e os parâmetros propostos pela BNCC relativos à curadoria para a realização dos procedimentos analíticos. Tal abordagem busca encontrar respostas para a pergunta que originou esta pesquisa: “As práticas multiletradas

³⁴ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>, acesso em 08/07/2021.

de curadoria prescritas na BNCC são mobilizadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como essa mobilização ocorre?

Com a utilização desses construtos teóricos, esperamos encontrar caminhos que nos levem a respostas viáveis para esse questionamento e para um mundo de mudança e diversidade (COPE; KALANTZIS 2009, tradução nossa). Dando condições para que os sujeitos possam agir em um mundo no qual o futuro próximo envolverá artefatos, relações sociais, rotinas, processos e práticas dificilmente imagináveis agora (LANKSHEAR; KNOBEL, 2014, tradução nossa).

Essas perspectivas teóricas são importantes devido às possibilidades de incorporação da curadoria de informação e ferramentas de curadoria, conforme dispostas na BNCC, ao âmbito dos novos letramentos (novo *ethos*), uma nova mentalidade mais responsiva, e ao âmbito dos multiletramentos (abordagem crítica para o mundo por meio do conceito de *design* e dos processos de conhecimento), que proporcionam o uso dos “letramentos para assumir o controle sobre as condições da própria vida; ser um criador de significado adepto das novas mídias”(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 160).

Ao mesmo tempo, as práticas multiletradas de curadoria podem questionar a quem interessa certos textos e com quais há conflitos, qual é a arquitetônica, ou seja, como são construídos e em qual contexto cultural e histórico, tornando-se uma possibilidade capaz de esclarecer como a desinformação se apresenta e se constitui.

Consideramos, dessa forma, que as perspectivas teóricas referenciadas acima possibilitam a análise dos objetivos pretendidos nesta pesquisa. Como objetivo geral, “**Analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP**”. A partir desse objetivo geral, pretendemos também analisar como as propostas do LDP contribuem para as práticas de multi(letramentos): analisar, aplicar, e selecionar conteúdos e conhecimentos disponíveis em múltiplas ferramentas digitais e fontes de informação e um novo *ethos* (nova mentalidade). Assim como, identificar de que modo as práticas propostas pelo LDP sistematizam os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais.

6.1 Apresentação do corpus

O corpus para a realização da pesquisa foi a coleção de Língua Portuguesa do Anos Finais do Ensino Fundamental, selecionada a partir do edital 01/2018, relativo ao PNLD 2020.

Nesse edital, o ciclo de utilização do livro foi determinado como 4 anos. Como critério para a seleção, escolhemos a coleção mais solicitada, intitulada “Tecendo Linguagens” (ver Quadro 1), segundo a divulgação realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação³⁵ - FNDE. Apresentamos a seguir, o resumo da Coleção selecionada:

Figura 1 – Coleção Tecendo Linguagens



Fonte: Disponível em <https://pnld2020.ftd.com.br/colecao/tecendo-linguagens/>

A Coleção Tecendo Linguagens é composta pelos livros didáticos de língua portuguesa do 6º Ano, 7º Ano, 8º Ano e 9º Ano do Ensino Fundamental. É produzida pela Editora IBEP, tendo como autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Por sua vez, no material digital do Manual do professor consta como organizadora Elza Fujihara. Os materiais digitais do LDP são compostos pelo livro digital, o Manual do professor e os materiais audiovisuais.

Ao analisarmos a coleção, verificamos que cada LDP é composto por quatro unidades, sendo cada unidade constituída por dois capítulos, que por sua vez apresentam uma temática central e estabelecem relações entre seções, subseções e boxes. As seções compõem-se em: Para começo de conversa, Prática de Leitura, Trocando ideias, Conversa entre textos, Momento de ouvir, Reflexão sobre o uso da língua, De olho na escrita, Hora da pesquisa, Produção de texto, Na trilha da oralidade, Ampliando horizontes, Preparando-se para o próximo capítulo. As subseções apresentam-se como “Por dentro do texto” e “Aplicando conhecimento”, por fim,

³⁵ Conforme consta no site <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> - <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=13720:pnld-2020-anos-finais>

constam também os Boxes, divididos entre “Glossário”, “Conhecendo o autor” e “Para você que é curioso”.

As versões impressas dos LDPs e os materiais digitais (Manual do professor) trazem orientações ao professor, cujos direcionamentos apresentam informações adicionais, respostas às atividades e propostas para o ensino dos conteúdos. Em consonância com a BNCC, constam em cada capítulo e nas seções, as competências e as habilidades mobilizadoras dos conteúdos. As práticas propostas para sala de aula e sua relação com as competências, as habilidades e os eixos de integração indicados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Nos materiais digitais (Manual do professor) se encontram o Plano de Desenvolvimento (relativo ao trabalho bimestral e aos objetos de conhecimento e as habilidades conforme a BNCC); o Projeto Integrador (proposta pedagógica, cujo objetivo, segundo a editora, é favorecer o desenvolvimento de competências gerais e específicas propostas pela BNCC); Sequências Didáticas (proposta de 3 sequências didáticas por bimestre) e as Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem (avaliação).

Apresentamos na subseção seguinte, os procedimentos metodológicos para as análises do corpus.

6.2 Procedimentos metodológicos

Constatamos a inexistência de estudos que analisam se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP. Diante dessa realidade, para a elaboração de uma metodologia que assegurasse a qualidade da pesquisa, procuramos compreender os pressupostos da pesquisa qualitativa e colocá-los em ação.

Uma pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincon (2006), é definida por três atividades interligadas: teoria, método e análise relacionados à ontologia, epistemologia e metodologia. Essa relações articulam a pesquisa qualitativa, na qual o contexto de elaboração e a biografia pessoal do pesquisador se tornam a base para a elaboração de ideias e estruturas para análise (teoria em uma perspectiva ontológica), a partir das quais o pesquisador elabora as questões da pesquisa (base epistemológica) e dessa forma, constitui as maneiras específicas para examinar os problemas da pesquisa (perspectiva metodológica e analítica).

Para Denzin e Lincon (2006), uma pesquisa qualitativa como conjunto de base interpretativista não privilegia um método específico, devido à incapacidade de se refletir a

realidade objetiva por meio de uma única lente. É o olhar do pesquisador que forma representações da realidade a partir de uma comunidade interpretativista, multiculturalmente formada a partir de vivências específicas e únicas.

Em consonância com esse entendimento, o paradigma emergente formulado por Santos (2010) nos mostra que voltar a unir o sujeito, o objeto e o senso comum em uma sociedade revolucionada pela ciência pode ser capaz de fazer surgir uma nova racionalidade baseada em racionalidades:

[...] Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara (SANTOS, 2010, p. 21).

Nesse sentido, após a compreensão da base interpretativista da pesquisa qualitativa e da construção do conhecimento científico que possibilita a construção de um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) e, dessa forma, um paradigma emergente (SANTOS, 2010), elaboramos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Ao questionarmos se “As práticas multiletradas de curadoria prescritas na BNCC são mobilizadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como essa mobilização ocorre?”, queremos compreender como a curadoria tal como prescrita pela BNCC é apropriada pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e como isso se materializa nas atividades propostas. Dessa forma, essa questão se tornou central para a elaboração de um percurso de análise.

Assim, elaboramos, a partir dos objetivos da pesquisa, categorias que os contemplassem, sem perder de vista os referenciais teóricos. Considerando esses itens, criamos as seguintes categorias: Curadoria na BNCC; Curadoria no LDP; Multiletramentos; Novos Letramentos.

A partir dessas categorias, estabelecemos critérios que desdobram os aspectos a serem analisados no corpus. Apresentamos a seguir o quadro formado a partir dessas reflexões.

Quadro 5 – Categorias, critérios e aspectos

Categorias	Crítérios	Aspectos	Referencial
Curadoria na BNCC	Curadoria de informação (6º/7º Anos)	Verificação da fidedignidade das fontes a partir de fontes indicadas e abertas.	Brasil (2017)
		Avaliação do que selecionar na pesquisa, a partir de recorte e questões definidos previamente.	
	Curadoria de informação (8º/9º Anos)	Verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias.	
		Avaliação do que selecionar na pesquisa.	
	Utilização de ferramentas de curadoria	Seleção de palavras, expressões ou frases-chave para confrontar dados e pesquisas.	
		Verificação do grau de confiabilidade dos veículos pesquisados.	
		Checagem de fatos por meio do utilização de sites de checagem de fatos (<i>fact cheking</i>).	
	Estratégias para reconhecer a desinformação	Verificação do veículo, fonte e data da publicação, autoria, URL, sites de curadoria (<i>fact cheking</i>).	
		Comparação da informação em fontes diversas.	
		Localização de informações em diferentes linguagens.	
		Análise e distinção da qualidade da informação.	
	Atuação crítica e ética nas redes sociais	Consequências de se compartilhar ou "curtir" informações e opiniões.	
		Curadoria de textos dos gêneros da cultura digital.	
Averiguação da fidedignidade das informações e da pesquisa.			
Curadoria no LDP	Forma de apresentação	No enunciado da atividade proposta.	Brasil (2017); Oliveira e Araújo (2018)
		De forma implícita, exigindo a mediação do professor.	
	Práticas de curadoria presentes nos capítulos/seções	Presentes na BNCC.	
		Uso das ferramentas de checagem.	
		Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos.	
		Produção de texto a partir do referencial pesquisado.	
		Apresentado como curadoria, embora não mobilize as práticas de curadoria prescritas na BNCC.	
Multiletramentos	Construção de significados por meio do <i>Design</i>	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing e o (Re)designed</i> .	Cazden; <i>et al</i> (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020)
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.	Cazden; <i>et al</i> (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020)
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.	Cazden; <i>et al</i> (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020)
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.	Cazden; <i>et al</i> (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020)
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar criativamente.	Cazden; <i>et al</i> (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020)
Novos letramentos	Novo <i>ethos</i>	As práticas de curadoria mobilizam o surgimento de Novas mentalidades: mais participativas, colaborativas, distribuídas.	Lankshear; Knobel (2006, [2007]); Knobel e Lankshear (2014)

Fonte: Elaborado pela autora

A **categoria Curadoria na BNCC** se relaciona ao objeto de conhecimento e habilidades apresentadas pela BNCC como norteadoras para a formação do que denominam como “curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades” (BRASIL, 2017, p. 68). Por sua vez, os aspectos representam o que devemos filtrar a partir dos critérios.

Nesse sentido, o critério “Curadoria de informação” se relaciona ao objeto de conhecimento curadoria de informação e às habilidades (EF67LP20 e EF89LP24³⁶). A partir dessa vinculação, elaboramos os seguintes aspectos: Verificação da fidedignidade das fontes a partir de fontes indicadas e abertas e Avaliação do que selecionar na pesquisa, a partir de recorte e questões definidos previamente (6º/7º Anos) e Verificação da fidedignidade das fontes e Avaliação do que selecionar na pesquisa (8º/9º Anos).

Na sequência, elaboramos o critério “Utilização de ferramentas de curadoria” (relacionado à habilidade (EF09LP02³⁷), cujos aspectos são Seleção de palavras, expressões ou frases-chave para busca de um mesmo fato veiculado pelos diferentes veículos e mídias e Verificação do grau de confiabilidade dos veículos pesquisados.

O critério denominado “Estratégias para reconhecer a desinformação” se relaciona à habilidade (EF09LP01³⁸) e vincula os aspectos Verificação do veículo, fonte e data da publicação, autoria, URL; Comparação da informação em fontes diversas; Localização de informações em diferentes linguagens e Análise e distinção da qualidade da informação.

Por fim, o último critério dessa categoria é a “Atuação crítica e ética nas redes sociais” (relacionado à habilidade (EF 89 LP02³⁹)), sendo os aspectos: Consequências de se compartilhar, comentar, curtir, informações e opiniões; Curadoria de textos dos gêneros da cultura digital; Averiguação da fidedignidade das informações e da pesquisa.

Já a **categoria Curadoria no LDP** representa a sistematização para a análise do corpus, tendo como base como as práticas de curadoria se apresentam no LDP, sendo norteadores os critérios “Forma de apresentação” e “Práticas de curadoria presentes nos

³⁶ Segundo a BNCC (2017), (EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas e (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

³⁷ Segundo a BNCC (2017), (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

³⁸ Segundo a BNCC (2017), (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

³⁹ Segundo a BNCC (2017), (EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes;

capítulos/seções” que por sua vez se relacionam aos aspectos que devem ser selecionados para as análises.

No critério “Forma de apresentação”, procuramos estabelecer como a curadoria se apresenta no LDP, sendo os aspectos: No enunciado da atividade proposta e De forma implícita, exigindo a mediação do professor

Em “Práticas de curadoria presentes nos capítulos/seções”, buscamos compreender de que forma a curadoria se materializa nas práticas escolares propostas pelo LDP, para atingirmos tal finalidade, os aspectos estabelecidos foram: Presentes na BNCC (em conformidade com as prescrições da BNCC); Uso das ferramentas de checagem; Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos; Produção de texto a partir do referencial pesquisado; Apresentado como curadoria embora não mobilize as práticas de curadoria prescritas pela BNCC.

Por sua vez, a **categoria “Multiletramentos”** e **“Novos Letramentos”** representam os referenciais teóricos a partir dos quais analisamos se as práticas de curadoria propostas pela BNCC e apresentadas no LDP possibilitam a construção de significados por meio do *Design* (*Designs* (disponíveis) o *Designing* e o *(Re)designed*). E também a mobilização dos processos de conhecimento (Analisar - Funcionalmente e criticamente; Aplicar - Apropriadamente e criativamente).

Em relação à categoria “Novos Letramentos”, o critério se refere ao novo *ethos*, e nos aspectos, verificamos se as práticas de curadoria mobilizam o surgimento de novas mentalidades: mais participativas, colaborativas, distribuídas.

Em síntese, nossas categorias de análise são inspiradas nas habilidades relacionadas à curadoria na BNCC; em como o LDP apresenta a curadoria; no referencial teórico da Pedagogia do Multiletramentos e o conceito de *ethos* dos Novos letramentos. Essas categorias se desdobram em critérios e aspectos e constituem a Base de Dados, a partir da qual analisamos se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

7 EXPANSÃO E FORÇAS RESULTANTES

Muitas vezes, pode parecer que tudo já foi dito e escrito em relação aos livros didáticos de língua portuguesa. Quer seja no papel de culpado pelas mazelas do cenário educacional brasileiro, ou analisado apenas pelos conteúdos e metodologias de ensino, análise que Bunzen (2008) classifica como um enfoque avaliativo pautado em um caráter sincrônico.

No dia a dia do universo escolar, no entanto, em muitos casos, ele é o único material didático acessível aos alunos. Essa afirmação parece surreal na era digital, mas segundo os apontamentos de Kleiman (2014, p.76), a disponibilidade e o acesso em relação ao processo de apropriação da tecnologia são atualíssimos no contexto brasileiro, “A disponibilidade diz respeito apenas às condições materiais existentes; sem uma construção individual, o recurso disponível é inutilizável”, ou seja, apesar das diversas mídias e da internet, a desigualdade social impede o acesso a materiais digitais ou plataformas educacionais, por exemplo.

Assim, devido à importância do LDP (disponibilizado via PNLD para as instituições públicas) nas escolas brasileiras, o traço prioritário que adotamos para analisar a coleção de livro didáticos assumidos como corpus dessa pesquisa, é a de considerar o LDP como “objeto de investigação multifacetado” (BUNZEN, 2005, p. 559), com o olhar voltado para a heterogeneidade de valores, saberes, posições avaliativas e seleção curricular que constroem um projeto didático autoral (BUNZEN, 2020).

Como em nossa análise o objetivo é analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tomamos como referência o que a BNCC apresenta como as habilidades relacionadas ao objeto de conhecimento *Curadoria de informação*. Entretanto, a BNCC prescreve também que os objetos de conhecimento intitulados como *Reconstrução do contexto de produção, circulação, e recepção de textos* e *Relação entre os textos* também expressam as aprendizagens essenciais por meio da prática de “curar”; *sites de curadoria* e *ferramentas de curadoria*. Essas habilidades são distribuídas por ano, e segundo a BNCC, representam “A progressão das aprendizagens. [...] quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade” (BRASIL, 2017, p. 31):

Quadro 6 – Progressão da curadoria na BNCC

Progressão da Curadoria na BNCC				
Ano	Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades
6°, 7°	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
8°, 9°	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Curadoria de informação	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
8°, 9°	Campo jornalístico /midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma
9°	Campo jornalístico /midiático	Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
9°	Campo jornalístico /midiático	Leitura	Relação entre textos	(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria .

Fonte: Adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

A partir desse quadro, podemos observar que os objetos de conhecimento *Curadoria de informação* apresentam distinções entre os anos 6°/7° e 8°/9°. Na habilidade **EF67LP20**, voltada aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental – Anos finais, é necessária a delimitação do recorte temático para a pesquisa, portanto, as questões a serem pesquisadas precisam estar definidas previamente, assim como a indicação de fontes abertas auxiliam o aluno no processo de aprendizagem.

Já no 8° e 9° anos, na habilidade **EF89LP24**, a BNCC informa que o recorte temático não é apresentado previamente, mas cabe ao aluno avaliar o que selecionar em sua pesquisa,

“Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões”. Por sua vez, a “indicação de fontes abertas” é substituída pela utilização de “fontes abertas e confiáveis”, ou seja, em uma perspectiva de progressão dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, espera-se que o aluno saiba o que são essas fontes abertas e confiáveis e consiga usá-las em sua pesquisa, sem a necessidade de indicação prévia, visando à verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias, para avaliar o que selecionar na pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, os objetos de conhecimento intitulados como *Reconstrução do contexto de produção, circulação, e recepção de textos* também refletem essa estimativa de progressão, pois no 8º e 9º anos, a habilidade **EF 89 LP02** se apresenta como uma forma de analisar diferentes práticas (entre elas o *curar*) e textos pertencentes aos diversos gêneros da cultura digital com o intuito de criar posicionamentos mais críticos e éticos. Para o 9º ano, esses mesmos objetos de conhecimento, representados pela habilidade **EF09LP01** ampliam o campo da análise, é necessário analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e também desenvolver estratégias para reconhecê-las, como a consulta a sites de curadoria, por exemplo.

Por sua vez os objetos de conhecimento *Relação entre textos* é específico para o 9º ano e a habilidade **EF09LP02** à qual se relaciona, apresenta, em distinção com as demais habilidades, a especificidade na referência ao uso de ferramentas de curadoria (sites de checagem de fatos, por exemplo) como meio para comparar as diferentes posições semântico axiológicas provenientes da esfera jornalística.

Após essa visão mais ampliada em relação às habilidades prescritas pela BNCC, para realizarmos as análises seguindo os critérios estabelecidos na seção 6.2, primeiramente fizemos o levantamento das habilidades relacionadas à curadoria representadas pelos códigos alfanuméricos EF67LP20; EF89LP24; EF89LP02; EF09LP01; EF09LP02, cujas indicações constavam em cada um dos LDPs da Coleção *Tecendo Linguagens*.

Apresentamos nos quadros abaixo, as ocorrências levantadas em cada um dos LDPs da Coleção:

Quadro 7 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 6º Ano

Tecendo linguagens - 6º Ano				
Unidade	Capítulo	Assunto	Página	Habilidade
1 - Ser e descobrir-se	1 - Quem é você?	Seção Hora da Pesquisa - Conhecendo mais sobre si mesmo. Pesquisa junto aos familiares e amigos (pessoas que o acompanham desde que nasceu) para que os alunos conheçam particularidades que desconheçam.	36	EF67LP20
2 - Ser e conviver	4 - Nossos relacionamentos	Seção Hora da Pesquisa - Pesquisa sobre a história do seu bairro e a convivência entre as pessoas desse lugar.	131	EF67LP20
3 - Conviver em sociedade	5 - Construindo um mundo melhor	Seção Preparando-se para o próximo capítulo - Pesquisa sobre ações do dia a dia que colaborem com a sustentabilidade do planeta.	163	EF67LP20
3 - Conviver em sociedade	6 - Construindo um mundo sustentável	Seção Para começo de conversa - Ações que podem tornar o mundo sustentável - Questão 10.	166	EF67LP20
3 - Conviver em sociedade	6 - Construindo um mundo sustentável	Seção Por dentro do texto - Infográfico Crise da água - Questões 4 e 8.	172-173	EF67LP20
3 - Conviver em sociedade	6 - Construindo um mundo sustentável	Seção Preparando-se para o próximo capítulo - Pesquisa sobre diferentes crenças e costumes brasileiros baseados na sabedoria popular.	193	EF67LP20
4 - Ser e conviver	8 - Diversidade cultural	Seção Por dentro do texto - Fãs do festival de Parintins fazem fila desde ontem para entrar no bambódromo - Questões 3.c e 7.	229	EF67LP20
4 - Ser e conviver	8 - Diversidade cultural	Seção Na trilha da oralidade - Pesquisa sobre canções de Bumba meu Boi.	231	EF67LP20
4 - Ser e conviver	8 - Diversidade cultural	Seção Na hora da pesquisa - Realização de vídeo minuto acerca de uma manifestação cultural brasileira que envolva música e dança.	252	EF67LP20

Fonte: A autora com base em Oliveira; Araújo (2018)

O LDP “Tecendo Linguagens” - 6º Ano aponta nove ocorrências relativas à habilidade EF67LP20 relacionada ao objeto de conhecimento curadoria de informação, vinculada à prática de linguagem denominada como leitura e ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa.

A seguir, apresentamos as ocorrências relativas ao LDP do 7º Ano.

Quadro 8 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 7º Ano

Tecendo linguagens - 7º Ano				
Unidade	Capítulo	Assunto	Página	Habilidade
1 - Ligado na era da comunicação	1 - Comunicação em diferentes linguagens	Seção Para começo de conversa - Comunicação humana e as diversas manifestações da linguagem - Questão 6.	15	EF67LP20
1 - Ligado na era da comunicação	1 - Comunicação em diferentes linguagens	Seção Hora da pesquisa - Que outras combinações de sinais podem ser encontradas em nosso dia a dia?	27	EF67LP20
1 - Ligado na era da comunicação	2 - Comunicação e sociedade	Seção Hora da pesquisa - Qual é a influência das cores e a importância delas para a interpretação da obra de arte?	31	EF67LP20
1 - Ligado na era da comunicação	2 - Comunicação e sociedade	Seção na Trilha da Oralidade - Realização de <i>podcast</i> sobre as "fake news" em relação aos refugiados no Brasil	66	EF67LP20
1 - Ligado na era da comunicação	2 - Comunicação e sociedade	Seção Preparando-se para o próximo capítulo- Pesquisar sobre a vida de um esportista que o aluno admira	83	EF67LP20
2 - Entretenimento é coisa séria	3 - Trocando passes	Seção Para Começo de conversa - Pesquisa para selecionar uma biografia do craque de futebol preferido.	91	EF67LP20
2 - Entretenimento é coisa séria	3 - Trocando passes	Seção por dentro do texto - Narração de jogo de futebol - Questões 3 e 4.	100	EF67LP20
2 - Entretenimento é coisa séria	3 - Trocando passes	Seção Conversa entre textos - Brás, Bexiga e Barra Funda - Pesquisa - Questão 10.c.	102	EF67LP20
2 - Entretenimento é coisa séria	3 - Trocando passes	Seção Hora da pesquisa - Produção de um infográfico em forma de linha do tempo sobre a história de um esporte.	113	EF67LP20
2 - Entretenimento é coisa séria	4 - A imaginação em cena.	Seção Por dentro do texto - Fantasma de Camarim - Questão 9.	145	EF67LP20
3 - Ler é um viagem	5 - O livro em minha vida.	Seção Conversa entre textos - Os superpoderes da leitura - Questão 8.	159	EF67LP20
4 - Ler é um viagem	5 - O livro em minha vida.	Seção Hora da pesquisa- Livro impresso e digital.	171	EF67LP20
4 - Ler é um viagem	6 - Guerreiros e heróis em lendas e mitos	Seção Por dentro do texto - O adivinho escolhe sua esposa entre três pretendentes - Questão 9.	194	EF67LP20
4 - Ler é um viagem	6 - Guerreiros e heróis em lendas e mitos	Seção Por dentro do texto - A história de Chico Rei - Questões 1, 7 e 8 e Seção Conversa entre textos - Chico Rei e o congado no Brasil -Questões 2 e 6.	202-204	EF67LP20
4 - Ler é um viagem	6 - Guerreiros e heróis em lendas e mitos	Seção Hora da pesquisa - Mural de verbetes ilustrados.	216	EF67LP20
4 - Ler para se informar	7 - Controlar gastos e conhecer direitos	Seção Na trilha da oralidade - Produção de um vídeo informativo.	230	EF67LP20
4 - Ler para se informar	7 - Controlar gastos e conhecer direitos	Seção Produção de texto - Realização de uma carta de solicitação ou reclamação sobre uma infração ao Código de Defesa do Consumidor.	248	EF67LP20
4 - Ler para se informar	8 - Proteção e trabalho na infância e na adolescência	Seção Produção de texto - Produção de infográficos sobre reportagens atuais a respeito da proteção dos direitos da criança e do adolescente e de combate ao trabalho infantil.	274	EF67LP20

Fonte: A autora com base em Oliveira; Araújo (2018)

O LDP “**Tecendo Linguagens**” - 7º Ano apresenta 18 ocorrências relativas à habilidade EF67LP20 relacionada ao objeto de conhecimento curadoria de informação, vinculada à prática de linguagem denominada como leitura e ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. Apresentamos a seguir, as ocorrência relativas ao LDP do 8º Ano.

Quadro 9 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 8º Ano

Tecendo linguagens - 8º Ano				
Unidade	Capítulo	Assunto	Página	Habilidade
3 - Educação é o caminho	5 - Educação como direito humano	Seção Por dentro do texto - O futuro da educação - Questão 4.	154	EF89LP24
3 - Educação é o caminho	5 - Educação como direito humano	Seção Por dentro do texto - Declaração Universal dos Direitos Humanos - Questão 4.	161-162	EF89LP24
3 - Educação é o caminho	6 - Educação na era digital	Seção Por dentro do texto - Saúde de crianças e adolescentes na era digital (fragmento 1) - Questão 2 e 4.	182	EF89LP24
3 - Educação é o caminho	6 - Educação na era digital	Seção Por dentro do texto - Saúde de crianças e adolescentes na era digital (fragmento 2) - Questão 6.	188	EF89LP24
4 - Comunicação e consumo	7 - Olhos críticos	Seção Por dentro do texto – Leitura da página de jornal impresso - Questão 3.	214	EF89LP24
4 - Comunicação e consumo	7 - Olhos críticos	Seção Na trilha da oralidade - Debate regrado	232	EF89LP24
4 - Comunicação e consumo	7 - Olhos críticos	Seção Produção de texto - Carta ao leitor	233	EF89LP24
4 - Comunicação e consumo	8 - Entre ser e ter	Seção Hora da pesquisa - Hábitos de consumo	242	EF89LP24
4 - Comunicação e consumo	8 - Entre ser e ter	Seção Conversa entre textos – São muitas as marcas conhecidas	243	EF89LP24
4 - Comunicação e consumo	8 - Entre ser e ter	Seção Por dentro do texto - Campanha do movimento Infância livre de consumo	250	EF89LP24

Fonte: A autora com base em Oliveira; Araújo (2018)

Segundo a BNCC (2017), o conjunto de habilidades do 8º Ano relacionados à curadoria são a EF89LP24 e a EF89LP02.

O LDP “**Tecendo Linguagens**” - 8º Ano aponta 10 ocorrências relativas à habilidade EF89LP24 relacionada ao objeto de conhecimento curadoria de informação, vinculada à prática de linguagem denominada como leitura e ao campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa.

Não foram localizadas ocorrências relativas à habilidade EF89LP02 relacionada ao objeto de conhecimento “Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de

textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital”, vinculada à prática de linguagem intitulada como *leitura* e ao campo de atuação *jornalístico midiático*. A seguir, apresentamos as ocorrências relacionadas ao LDP do 9º Ano.

Quadro 10 – Levantamento das ocorrências relativas à curadoria indicadas pelo LDP 9º Ano

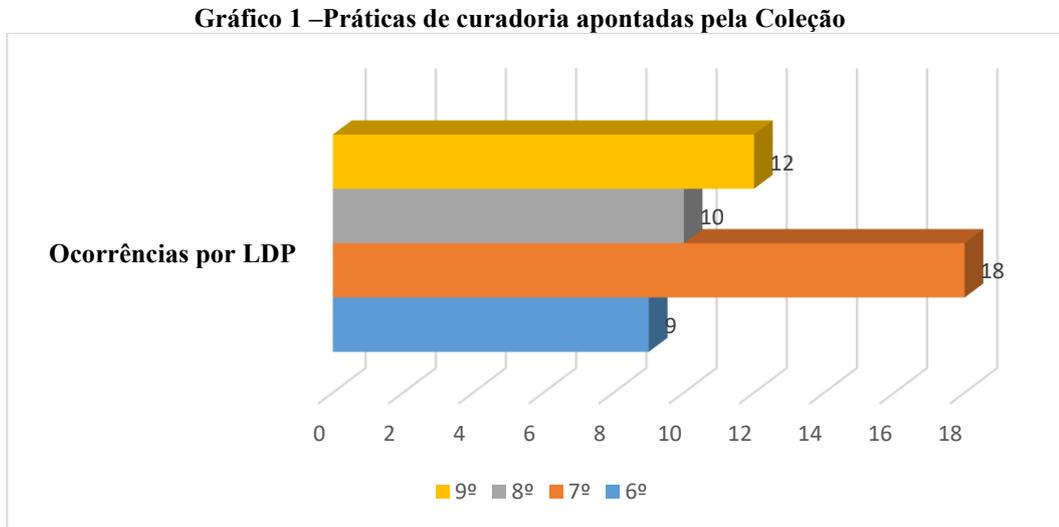
Tecendo linguagens - 9º Ano				
Unidade	Capítulo	Assunto	Página	Habilidade
1 - Por dentro da leitura	1 - Desvendando o conto	Seção Prática de leitura - Comércio da mendicância (fotorreportagem) e Seção Conversa entre textos - Leitura de cartaz contra a mendicância e a promoção da cidadania.	20-22	EF09LP02
1 - Por dentro da leitura	2 - Desvendando o romance	Seção conversa entre textos - "O carteiro e o poeta" ganha edição ilustrada.	44-45	EF09LP02
3 - Face a face	5 - As várias faces da violência	Seção conversa entre textos - Atlas da violência 2018 - Questão 9.	135-137	EF89LP24
3 - Face a face	5 - As várias faces da violência	Seção hora da pesquisa - Violência.	149	EF89LP24
3 - Face a face	6 - As várias faces do preconceito	Seção hora da pesquisa - Preconceito na língua.	178-179	EF89LP24
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Por dentro do texto - Professor usa fake news para ensinar ciência na escola - Questão 2.c.	187	EF89LP24
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Por dentro do texto - Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família - Questões 3.b, 7 e 9.	191-192	EF89LP24, EF09LP01
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Conversa entre textos - Charge verdade x mentira - Questão 3	194	EF09LP01
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Por dentro do texto - O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018 - Questão 8.	197-201	EF89LP02
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	7 - Informar-se para conhecer	Seção Hora da pesquisa - Checagem dos fatos - Produção de videocast e peças publicitárias.	206-210	EF09LP01, EF89LP24
4 - Tempo de pensar: informações e escolhas	8 - Que profissão seguir?	Seção Hora da pesquisa - O jovem e o mercado de trabalho - Seminário para a apresentação dos resultados.	241-242	EF89LP24
		Sequência didática 10 – Material Digital – Manual do Professor - O impacto das fake news.		EF09LP01

Fonte: A autora com base em Oliveira; Araújo (2018).

A BNCC (2017) informa que o conjunto de habilidades do 9º Ano relacionados à curadoria são a EF89LP24; EF89LP02, EF09LP01 e EF09LP02.

Segundo nossos levantamentos, o LDP do 9º Ano aponta 12 ocorrências relativas às habilidades que se relacionam à curadoria, conforme as prescrições da BNCC.

Apresentamos no gráfico a seguir, as ocorrências apresentadas pela Coleção *Tecendo Linguagens* ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental:



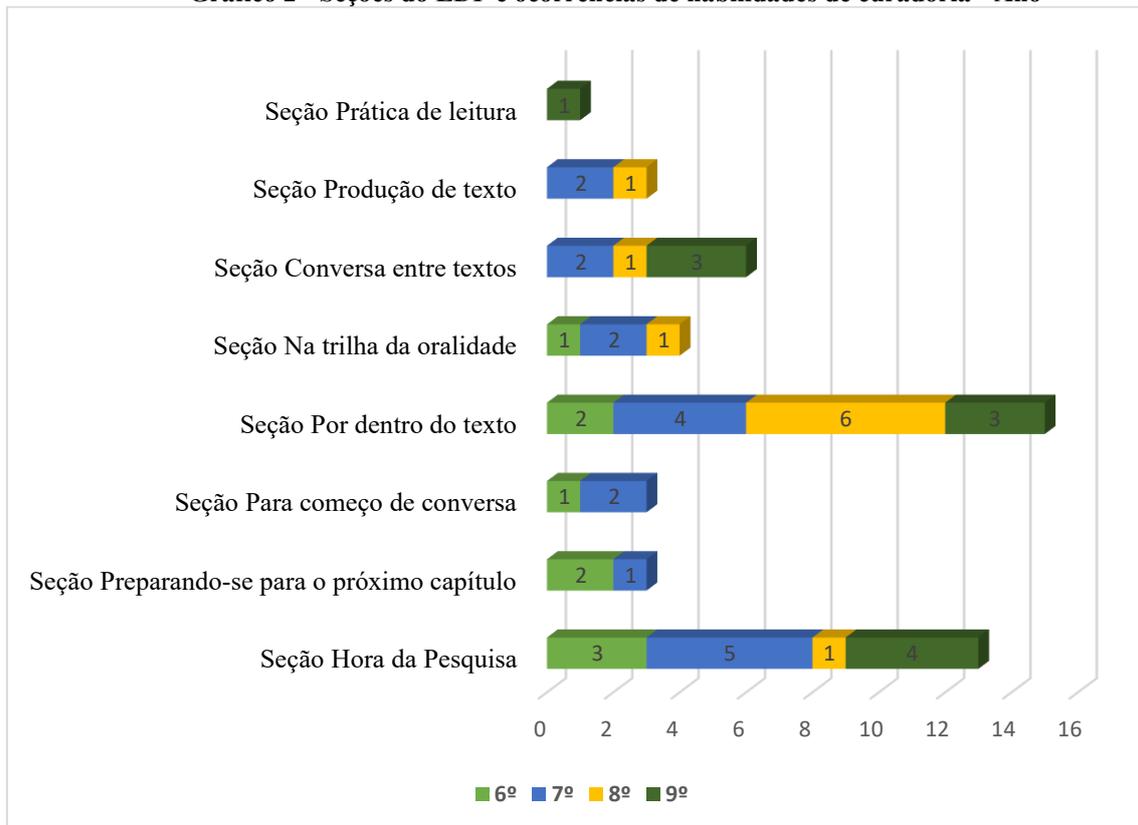
Fonte: A autora

A partir desses levantamentos, analisamos as ocorrências de cada um dos LDPs. Por ser o objeto de estudo desta pesquisa as práticas multiletradas de curadoria, exploramos de forma específica as seções que vinculam as habilidades de curadoria, tais como prescritas na BNCC para analisarmos se essas práticas são apropriadas pelo LDP.

Verificamos que nos LDPs da Coleção “Tecendo Linguagens”, as seções se alinham à temática central do Capítulo, que por sua vez, representam o proposto pela Unidade (formada por dois capítulos). A inclusão das práticas de curadoria se constitui em diversas situações: no momento da pesquisa em relação ao tema discutido na seção; como referência à compreensão do texto lido; pelo estabelecimento de relação ao assunto da seção anterior; como base para próxima seção; para a produção de textos e gêneros da cultura digital. Dessa forma, esses levantamentos indicam que as práticas de curadoria propostas pelo LDP se apresentam em movimentos de retomada e antecipação dos temas, fato a ser considerado durante as análises dos LDPs.

A representação gráfica de como as habilidades relacionadas à curadoria são apresentadas nas seções de cada um dos LDPs está assim configurada:

Gráfico 2 - Seções do LDP e ocorrências de habilidades de curadoria - Ano



Fonte: A autora

Na análise desse primeiro conjunto de dados gerados (Quadros 7-10 e Gráfico 2), é possível perceber que não há regularidade na distribuição das habilidades nas seções, entretanto, a Seção *Hora da pesquisa* predomina no 6º, 7º e 9º, sendo que no 8º Ano, há uma quebra, devido à predominância da Seção *Por dentro do texto*, fato que merece atenção na análise do LDP do 8º Ano.

Essa predominância da Seção *Hora da Pesquisa*, faz sentido quando analisamos a BNCC e a vinculação do objeto de conhecimento *Curadoria de informação*, relacionadas às habilidades EF67LP20 e EF89LP24, ao Campo das práticas de estudo e pesquisa.

Por sua vez, as demais habilidades EF89LP02; EF09LP01 e EF09LP02 que fazem referência à curadoria (curar, sites de curadoria, ferramentas de curadoria) se relacionam ao Campo jornalístico/midiático e aos objetos de conhecimento *Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital e Relação entre textos.*

Ainda que apenas essas considerações sejam insuficientes para respondermos à pergunta desta pesquisa e alcançarmos os objetivos estabelecidos, elas evidenciam que as habilidades relacionadas à curadoria estão vinculadas nos livros da Coleção. Soma-se a isso o

fato de que aplicações em diferentes seções nos permitem ampliar nosso olhar e, conseqüentemente, será possível analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para alcançarmos esse objetivo, tomamos como lente para análise do corpus as categorias, critérios e aspectos estabelecidos como formadores da Base de dados (Seção 6.2) em diálogo com as orientações teóricas da Pedagogia do Multiletramentos de Cazden *et al.* (1996); Cope e Kalantzis (2009); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020), Novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007; KNOBEL; LANKSHEAR, 2014), considerando a perspectiva dialógica da linguagem (Círculo de Bakhtin).

7.1 Análises e resultados

A partir da Bases de Dados, constituída pelas características, critérios e aspectos mapeamos o que denominamos como as ocorrências indicadas pelos LDPs como habilidades vinculadas à curadoria e as analisamos baseados na Categoria Curadoria na BNCC apresentada na Seção 6.2.

Apresentamos a seguir, as práticas de curadoria (sob forma numérica) apresentadas pelo LDP compatíveis com as habilidades relacionadas à curadoria na BNCC, por meio do quadro-síntese:

Quadro 11 – Levantamento Curadoria na BNCC – 6º, 7º, 8º, 9º anos

ANO	CRITÉRIOS	ASPECTOS		Práticas de curadoria compatíveis com a BNCC	Percentual de práticas de curadoria compatíveis em cada LDP
6º	Curadoria de informação (EF67LP20)	Verificação da fidedignidade das fontes a partir de fontes indicadas e abertas.		2	22%
		Avaliação do que selecionar na pesquisa, a partir de recorte e questões definidos previamente.			
7º	Curadoria de informação (EF67LP20)	Verificação da fidedignidade das fontes a partir de fontes indicadas e abertas.		9	50%
		Avaliação do que selecionar na pesquisa, a partir de recorte e questões definidos previamente.			
8º	Curadoria de informação (EF89LP24)	Verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias.		3	30%
		Avaliação do que selecionar na pesquisa.			
9º	Curadoria de informação (EF89LP24)	Verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias.		4	33%
		Avaliação do que selecionar na pesquisa.			
	Atuação crítica e ética nas redes sociais (EF89LP02)	Consequências de se compartilhar, comentar, curtir, informações e opiniões.		0	0%
		Curadoria de textos dos gêneros da cultura digital.			
		Averiguação da fidedignidade das informações e da pesquisa.			
	Estratégias para reconhecer a desinformação (EF09LP01)	Verificação do veículo, fonte e data da publicação, autoria, URL, sites de curadoria (<i>fact checking</i>).		2	17%
		Comparação da informação em fontes diversas.			
		Localização de informações em diferentes linguagens.			
		Análise e distinção da qualidade da informação.			
	Utilização de ferramentas de curadoria (EF09LP02)	Seleção de palavras, expressões ou frases-chave para confrontar dados e pesquisas.		0	0%
Verificação do grau de confiabilidade dos veículos pesquisados.					
Checagem de fatos por meio do utilização de sites de checagem de fatos (<i>fact checking</i>).					

Fonte: A autora com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Segundo as análises realizadas, dentre as nove práticas de curadoria propostas pelo LDP do 6º Ano, duas foram consideradas mobilizadoras da habilidade EF67LP20: ambas pertencentes ao Capítulo 8, uma na Seção Trilha da oralidade - Pesquisa sobre canções de Bumba meu Boi e a outra, na Seção Hora da pesquisa - Vídeo minuto acerca de uma manifestação cultural brasileira.

O LDP do 7º Ano, apresentou o maior número de ocorrências (18) e igualmente, a maior quantidade de práticas que integralizam a habilidade EF67LP20 prescrita pela BNCC: nove propostas, apresentadas nas Seções Para começo de conversa - Comunicação humana e as diversas manifestações da linguagem (Cap. 1); Hora da pesquisa - Qual é a influência das cores

e a importância delas para a interpretação da obra de arte? (Cap.2); Trilha da Oralidade - Realização de podcast sobre as "fake news" em relação aos refugiados no Brasil (Cap.2); Para Começo de conversa - Pesquisa para selecionar uma biografia do craque de futebol preferido (Cap.3); Conversa entre textos - Brás, Bexiga e Barra Funda (Cap.3); Hora da pesquisa - Produção de um infográfico em forma de linha do tempo sobre a história de um esporte (Cap.3); Por dentro do texto - Fantasma de Camarim - Questão 9 (Cap.4); Por dentro do texto - A história de Chico Rei e Seção Conversa entre textos - Chico Rei e o congado no Brasil (Cap.6). Produção de texto - Realização de uma carta de solicitação ou reclamação sobre uma infração ao Código de Defesa do Consumidor (Cap.7).

No LDP do 8º Ano localizamos 10 ocorrências vinculadas à habilidade EF89LP24 e nenhuma à habilidade EF89LP02. Dentre essas, três propostas apresentaram segundo os critérios e aspectos estabelecidos, conformidade em relação à habilidade: Por dentro do texto - Saúde de crianças e adolescentes na era digital (fragmento 1) (Cap. 6); Por dentro do texto – Leitura da página de jornal impresso (Cap. 7); Produção de texto - Carta ao leitor (Cap.7).

Por fim, no LDP do 9º Ano, dentre as 12 ocorrências vinculadas às habilidades EF89LP02, EF89LP24, EF09LP01 e EF09LP02, três foram compatíveis com a EF89LP24 (Seção hora da pesquisa – Violência (Cap. 5); Hora da pesquisa - Preconceito na língua - produção de pesquisa e vídeo-minuto (Cap.6); Hora da pesquisa - O jovem e o mercado de trabalho (Cap.8); uma com a EF89LP24 e EF09LP01 (Hora da pesquisa - Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças publicitárias (Cap. 7) e uma com a EF09LP01 (Sequência didática 10 – O impacto das fake news).

É importante ressaltarmos que nas análises efetuadas, a progressão das aprendizagens representadas pela BNCC nos processos diferenciados que o objeto de conhecimento curadoria de informação expressa para o 6º/7º (habilidade EF67LP20) e para o 8º/9º (habilidade EF89LP24) foi relevante como marcador para diferenciar o que estava sendo proposto e analisado nas atividades (incluindo-se aqui as orientações para o professor). Dessa forma, para o 8º e o 9º ano, a análise do mesmo objeto de conhecimento foi realizada a partir do que a BNCC descreve como “crescente sofisticação ou complexidade” (BRASIL,2017. p.31).

Cabe salientar que essa progressão não está presente em algumas atividades, principalmente no LDP do 8º ano, cuja habilidade EF89LP24 pediria orientações (aluno e professor) diferenciadas das dadas para o LDP do 7º ano, em relação às propostas vinculadas à curadoria de informação, entretanto, para o professor, a orientação é a mesma: “Ajude os alunos a realizar a pesquisa na internet, inclusive a navegar nos sites ou portais dos órgãos públicos de

sua cidade” (7º Ano) e “Ajude os alunos a realizar a pesquisa pela internet, inclusive a navegar nos sites ou portais de notícia” (8º Ano)

Como exemplo, ilustramos as seguintes propostas:

Figura 2 – LDP7º ano – Carta de solicitação ou reclamação

(EF67LP18), (EF67LP19), (EF67LP20), (EF67LP37), (EF69LP22), (EF69LP24), (EF69LP30) e (EF69LP32)

Organize uma roda de conversa para discutir casos reais envolvendo os alunos e sua família. Podem ser casos relacionados à comunidade também. A ideia inicial é pensar em violação ao direito do consumidor; no entanto, se a comunidade apresentar um caso sério a ser enfrentado, o tema pode ser modificado. A sugestão é que escolha um aluno como escriba, a fim de anotar todas as informações trazidas por eles, para cotejá-las durante o planejamento e a elaboração da carta de solicitação ou reclamação.

Planejamento – Etapa 1
Oriente os alunos a ler a carta de reclamação formal e verificar todos os elementos que a compõem. Peça-lhes que retomem as anotações realizadas durante a roda de conversa.

Planejamento – Etapas 2 e 3
Ajude os alunos a realizar a pesquisa na internet, inclusive a navegar nos sites ou portais dos órgãos públicos de sua cidade.

Carta de solicitação ou reclamação

Agora é sua vez de produzir uma carta de solicitação ou reclamação. Combine com o professor um momento para conversar sobre casos reais, ocorridos com você e seus colegas, de desrespeito ao Código de Defesa do Consumidor. Se por acaso você e sua turma tiverem outras demandas que envolvam a comunidade, podem discuti-las também.

Com a ajuda do professor, consulte as leis para se certificar de que se trata de uma violação de direito, a fim de tratar disso em sua carta de solicitação ou reclamação.

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda a cada um dos tópicos como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

PARA ESCREVER A CARTA	
1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	
3. Que estrutura o texto vai ter?	
4. Onde o texto vai circular?	

Elementos: local, data, destinatários, assunto, vocativo/saudação, contextualização, solicitação e/ou reclamação, argumentos diversos, saudação final e assinatura.

2. Pesquise a legislação na qual se apresenta a violação do direito sobre o qual se deve elaborar a carta de solicitação ou reclamação.
3. Com a ajuda do professor, selecione o artigo, o parágrafo e/ou o inciso da lei, do decreto ou do parecer que embasa sua reclamação e pode compor sua carta como argumento de autoridade.

Elaboração

1. Pesquise no site da empresa ou no portal da prefeitura de sua cidade o departamento e a pessoa responsável pelas solicitações ou reclamações e para onde a carta deve ser entregue ou enviada.
2. Faça um esboço do texto da carta de solicitação ou reclamação. Esse texto deverá ter os seguintes elementos fixos: local e data, destinatários, setor ou endereço, assunto, vocativo/saudação, apresentação do contexto, pedido/reivindicação, argumentos, despedida/pedido de deferimento. Retorne a carta de reclamação da última **Prática de leitura**.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 7º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 248)

Nessa proposta, a Seção *Produção de texto* (vinculada a habilidade EF67LP20) solicita a realização de uma carta de solicitação ou reclamação sobre uma infração ao Código de Defesa do Consumidor, a partir de casos reais envolvendo os alunos e sua família ou casos relacionados à comunidade.

No planejamento consta que os alunos pesquise a legislação na qual se apresenta a violação do direito, e com a ajuda do professor selecionem o artigo, o parágrafo e ou inciso do decreto ou do parecer que servirá como argumento de autoridade para embasar a carta. Na elaboração, os alunos precisam pesquisar no site da instituição ou da empresa, o departamento e o nome do responsável pelo recebimento das reclamações, pois após a revisão da carta, o LPD indica que a carta deve ser enviada ao setor competente.

No boxe com orientações, o professor é direcionado para a pesquisa na internet, inclusive a navegar nos sites ou portais dos órgãos públicos de sua cidade".

As práticas de curadoria propostas nessa atividade estabelecem por meio da pesquisa na legislação para localizar a violação do direito, um critério específico para a obtenção do relevante, e a orientação para o professor auxiliá-los na navegação, apesar de não haver explicações a respeito do conceito de “navegar”.

Um fato importante nessa atividade é que o objeto da solicitação ou reclamação deverá partir de um caso real e a partir dele, os alunos realizarão a pesquisa na legislação para respaldar a escrita da carta e também precisam pesquisar para qual local essa carta será enviada. Ao analisarmos essas práticas de curadoria por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, podemos dizer que mobilizam “Analisar criticamente - envolve a avaliação das próprias perspectivas, interesses e motivos das outras pessoas” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa). Assim como, podem proporcionar o “Aplicar adequadamente – a aplicação de conhecimentos e compreensões à complexa diversidade de situações do mundo real e o teste de sua validade” ((COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa).

Nessa perspectiva, é possível dizer que os alunos, ao localizarem na legislação o artigo/parágrafo/inciso que embasa a elaboração da carta de reclamação/solicitação devido à violação do direito, transformam os *designs* disponíveis e criam novos significados (*re*)*designed*.

Ocorre também, uma possível mudança do *ethos*, como conceituam Lankshear e Knobel (2007) e Knobel e Lankshear (2014), quando falam dos novos letramentos, que não se caracteriza apenas pelas novos dispositivos tecnológicos, no caso em questão foi utilizado um suporte antigo (a carta), mas uma nova mentalidade mais colaborativa e participativa.

Figura 3 – LDP 8º ano – Carta ao leitor

Planejamento
Oriente os alunos a ler a carta do leitor e verificar todos os elementos que a compõem. Peça que retomem as anotações realizadas durante a roda de conversa.

Ajude os alunos a realizar a pesquisa pela internet, inclusive a navegar nos sites ou portais de notícia.

Elaboração
Acompanhe todas as etapas de elaboração da carta, a fim de verificar se todos os elementos estão presentes e as informações apresentadas são compreensíveis.

Revisão e reescrita
Além das orientações sobre a organização e composição do texto, oriente os alunos quanto ao uso dos conhecimentos linguísticos estudados até aqui para produção do texto.

1. Os editores do jornal ou revista impresso ou digital. 2. Linguagem formal e uso de regras da norma-padrão da língua. 3. Composição de carta organizada em um bloco único, local, data, destinatários, assunto, contextualização (relação com matéria ou anúncio publicado ou do problema a ser denunciado), argumentos e assinatura. 4. Nos jornais e revistas impressos ou digitais.

Planejamento

1. Reproduza o quadro e responda às perguntas como modo de planejamento. Amplie o número de itens, se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.
2. Pesquise notícias, reportagens e artigos de opinião em jornais impressos ou digitais, publicados recentemente, sobre consumo e publicidade ou outro assunto que trate de problemas que afetem diretamente sua comunidade. Selecione para a leitura.
3. Tome nota de informações e argumentos dos quais seja favorável ou contrário e elementos que possam convencer os leitores do jornal sobre seu ponto de vista.

Elaboração

1. Pesquise no site do jornal ou revista o e-mail ou link para envio da carta.
2. Faça um esboço do texto da carta do leitor. Esse texto deverá ter os seguintes elementos: local e data, destinatário (seção de carta do leitor), contextualização, com a referência ao texto ou tema tratado pelo jornal ou revista, argumentos de diferentes tipos e movimentos argumentativos de refutar, concordar ou negociar ponto de vista e assinatura.
3. O texto pode ser organizado em monobloco, estruturado em períodos simples e compostos.
4. Faça uso de organizadores textuais das ideias do texto: períodos, orações e palavras.
5. Utilize linguagem formal e regras da norma-padrão da língua quanto à ortografia, à pontuação, às concordâncias nominal e verbal e regência.

Revisão e reescrita

A

A

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 8º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 234)

Por sua vez, na proposta para o 8º Ano, consta na Seção *Produção de texto* (na qual está vinculada a habilidade EF89LP24) a escrita de uma carta ao leitor. O objetivo é a produção de uma carta ao leitor sobre matérias lidas em jornais e revistas relacionadas a temas relevantes para a vida escolar e para a comunidade. Dentre as orientações ao aluno, consta que deve pesquisar notícias em jornais e revistas (impresas e na web) sobre consumo e publicidade ou outro tema que afete diretamente a comunidade e as selecione para a leitura. Assim como, é necessário anotar as informações e argumentos (favoráveis ou contrários) que possam auxiliar na elaboração da carta, e pesquisar no site do jornal ou revista, o e-mail para o envio da carta.

Dentre as orientações para o professor, está o auxílio aos alunos para realizar a pesquisa e a navegar nos *sites* ou portais de notícias. Dessa forma, ressaltamos que caso o professor conheça o conceito de “navegar”, terá condições de auxiliar o aluno em relação ao recorte que deve ser feito a partir de leituras de diferentes fontes; quais produções selecionar e como organizar os dados a partir da verificação da fidedignidade das fontes pesquisadas.

Compreendemos que as práticas de curadoria propostas nessa atividade mobilizam a habilidade EF89LP24, pois por meio da seleção, re(organização), categorização de notícias em jornais e revistas sobre consumo e publicidade ou outro tema que afete diretamente a comunidade, os alunos vivenciam perspectivas distintas sobre a realidade e podem refletir sobre isso na elaboração da carta ao leitor. Dessa forma, essas práticas de curadoria podem criar a partir do existente, um olhar diferenciado para os fatos locais e novos significados são possíveis, um novo *design*, o que o NLG (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE, KALANTZIS, 2009) denominou como o processo de *(re)designed*. Dessa forma, nesse processo essas práticas multiletradas de curadoria podem mobilizar o surgimento de novas mentalidades mais participativas e colaborativas, um novo *ethos* (Lankshear; Knobel (2006, [2007])

Ao analisarmos essas práticas de curadoria pela perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, pode-se inferir que mobilizam o “Analisar funcionalmente” que “inclui processos de raciocínio, tirar conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecer relações funcionais” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa) e o “Aplicar apropriadamente”, ou seja, analisam as conexões lógicas e as aplicam, por meio da produção da carta do leitor, em uma situação real.

Efetuada as análises de cada uma das ocorrências, o que podemos observar é que nos dois casos, o objeto de conhecimento curadoria de informação relaciona as habilidades EF67LP20 para o 7º ano e EF89LP24 para o 8º ano e ambas se apresentam na Seção Produção

de texto. Entretanto, as similaridades entre as propostas permanecem, não pela forma, mas principalmente nas orientações voltadas para o professor.

Inexiste em ambos os casos, uma explicação do que seja o “navegar”, e por mais que seja um termo comum e muito usado, segundo Coscarelli (2021) a navegação compreende as ações realizadas pelo leitor para localizar as informações, assim, caso não saiba navegar nos textos (impressos ou on-line) não realizará uma leitura eficiente, crítica e autônoma, que lhe permitirá por exemplo, compreender o fenômeno da desinformação, caracterizada pela “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional”. (MARTINS, 2020, p. 10).

Assim, caso o professor conheça o conceito de “navegar”, terá condições de auxiliar o aluno em relação ao recorte que deve ser feito a partir de leituras de diferentes fontes; quais produções serão selecionadas e como os dados selecionados serão organizados a partir da verificação da fidedignidade das fontes pesquisadas.

Esse exemplo demonstra que nas orientações para o professor não há progressão em relação ao que é necessário ser feito para mediar a compreensão por parte dos alunos sobre o que é e como fazer a curadoria de informação. Segundo a BNCC, no 8º e 9º ano, é necessário que o aluno avalie o que selecionar na pesquisa e no 6º e 7º ano, a avaliação parte de questões definidas previamente.

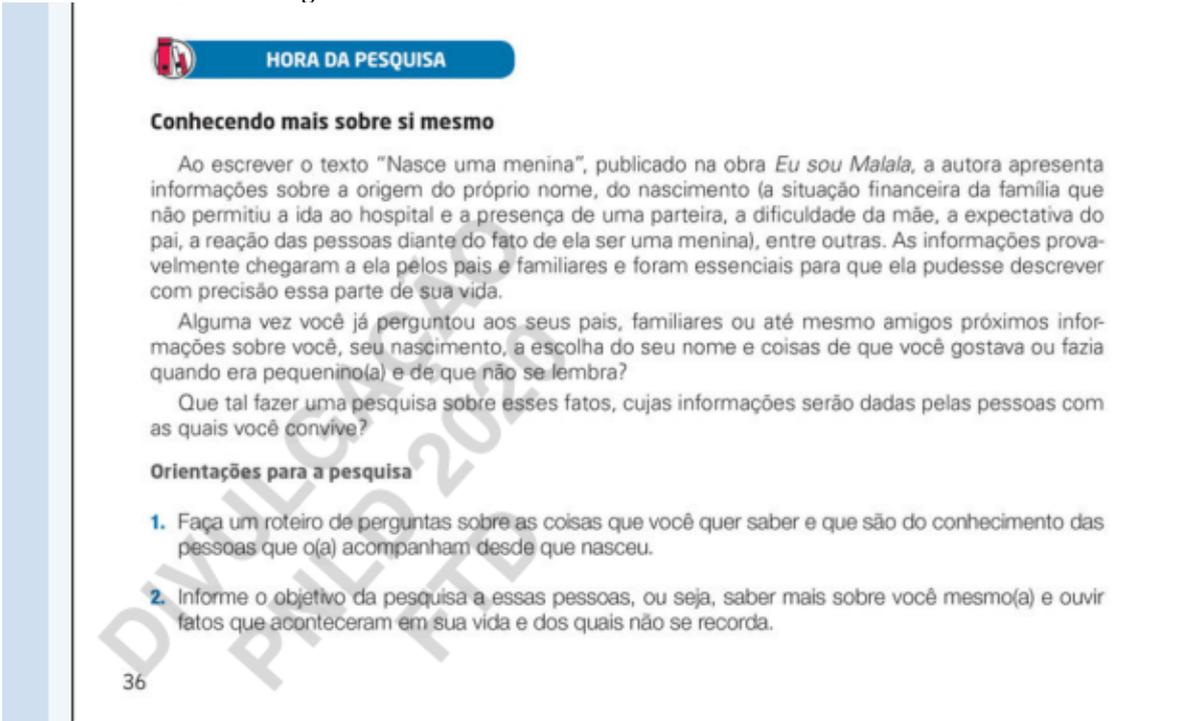
Realizadas as considerações acima, ao analisarmos o LDP do 6º ano e do 7º ano, levamos em consideração os fatos de que a BNCC prescreve que na habilidade EF67LP20, a pesquisa se realiza a partir de recortes e questões definidos previamente e a existência de indicações de fontes para pesquisa. A BNCC informa também que a curadoria de informação envolve “ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação” (BRASIL, 2017, p. 85).

Nas propostas que o LDP do 6º ano apresenta como vinculadas à curadoria, a noção do que é a curadoria se encontra distante nas propostas iniciais e tornam-se mais frutíferas ao final do livro.

Isso se deve ao fato de que nos capítulos iniciais é pensada como realização de enquete, seleção sem critérios específicos, não constam orientações aos interlocutores (aluno e professor) do “como” realizar a pesquisa, inexistem as referências às indicações das fontes ou orientações para o professor que direcionem à verificação da fidedignidade das fontes. Um exemplo disso, é a proposta constante no capítulo 1 (Unidade 1) intitulado “Quem é você”. A partir da referência ao texto lido na seção Prática de Leitura, intitulado “Nasce uma menina”

(Autobiografia de Malala Yousafzai), o LDP na Seção *Hora da pesquisa* vincula a habilidade EF67LP20 relacionada ao objeto de conhecimento curadoria de informação e solicita que os alunos realizem pesquisa junto aos familiares e amigos (pessoas que o acompanham desde que nasceu) visando a apropriação de particularidades que desconheçam, conforme a ilustração abaixo:

Figura 4 – LDP 6º ano – Conhecendo mais sobre si mesmo



HORA DA PESQUISA

Conhecendo mais sobre si mesmo

Ao escrever o texto "Nasce uma menina", publicado na obra *Eu sou Malala*, a autora apresenta informações sobre a origem do próprio nome, do nascimento (a situação financeira da família que não permitiu a ida ao hospital e a presença de uma parteira, a dificuldade da mãe, a expectativa do pai, a reação das pessoas diante do fato de ela ser uma menina), entre outras. As informações provavelmente chegaram a ela pelos pais e familiares e foram essenciais para que ela pudesse descrever com precisão essa parte de sua vida.

Alguma vez você já perguntou aos seus pais, familiares ou até mesmo amigos próximas informações sobre você, seu nascimento, a escolha do seu nome e coisas de que você gostava ou fazia quando era pequenininho(a) e de que não se lembra?

Que tal fazer uma pesquisa sobre esses fatos, cujas informações serão dadas pelas pessoas com as quais você convive?

Orientações para a pesquisa

1. Faça um roteiro de perguntas sobre as coisas que você quer saber e que são do conhecimento das pessoas que o(a) acompanham desde que nasceu.
2. Informe o objetivo da pesquisa a essas pessoas, ou seja, saber mais sobre você mesmo(a) e ouvir fatos que aconteceram em sua vida e dos quais não se recorda.

36

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 6º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 36)

Para a realização da tarefa, os alunos escrevem um roteiro de perguntas; informam às pessoas o objetivo da pesquisa e conforme as respostas dadas, solicitam detalhes acerca das informações. Após a coleta de dados, está prevista a realização de uma roda de conversa na qual os alunos compartilham as pesquisas realizadas.

Segundo a BNCC, a ação de “curar” no âmbito do contexto supersaturado da hiperinformação e das conseqüentes “*fake news*”, criam a necessidade de “ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação” (BRASIL, 2018, p. 85).

Ao analisarmos a pesquisa solicitada nessa seção, constatamos que há uma ação de busca através de perguntas direcionadas para familiares (conhecidos) sobre curiosidades ou fatos acerca do nascimento, dessa forma, é importante para o autoconhecimento do aluno, entretanto, não mobiliza a curadoria de informação, tal como prescreve a BNCC: pesquisa

realizada a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas. Dessa forma, a habilidade vinculada à curadoria não é compatível com o que prescreve a BNCC.

Por outro lado, ao final do livro, no Capítulo 8, as práticas de curadoria propostas se aproximam do que a BNCC prescreve. Nas atividades que versam sobre o Bumba meu boi e a temática da diversidade do povo brasileiro e na proposta para a realização de vídeo minuto acerca de uma manifestação cultural brasileira que envolva música e dança, podemos observar os recortes para pesquisa definidos previamente e ações de busca e seleção, visando à construção de novos sentidos e pela perspectiva dos Multiteramentos, torna-se possível a mobilização do processo de construção de significado pelo *design (Designs disponíveis, designing, (re)redesigned)* relacionado às práticas sociais e culturalmente responsivas. Voltadas para as reflexões, discussões e debates sobre um mundo em transformação e os efeitos das novas tecnologias em relação à escola, ao professor e ao aluno (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015, tradução nossa), conforme as propostas a seguir:

Figura 5 – LDP 6º ano – Festival de Parintins e a pesquisa sobre a temática da diversidade

Ajude-os a fazer a pesquisa e relacionar as informações. Se precisar de mais elementos para ajudá-los nessa atividade, a sugestão é a leitura do artigo “Cultura cabocla amazônica: saberes e organização sócio-produtiva dos moradores na Ilha do Combu/Pará”, de Flávia Ferreira Gomes e Sônia Socorro Miranda Batista, disponível em: <<https://bit.ly/2PoZIV7>>, acesso em: 15 set. 2018 (EF67LP03), (EF67LP20) e (EF69LP30).

7b. Resposta possível: Conjunto de temas que tratam dos modos de vida e cultura dos diferentes povos indígenas, daqueles que moram à beira dos rios amazônicos (ribeirinhos) e dos caboclos (mestiços de índio com branco), que formam um grupo populacional considerável da região Norte (Amazônia) e de alguns estados da região Nordeste (Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão, Alagoas, Ceará e Paraíba). Normalmente, esses personagens representados vivem em relação de complementaridade com a natureza, retirando dela o necessário à sua sobrevivência.

7c. Resposta possível: Ambos os grupos têm tratado da diversidade cultural brasileira, com ênfase na população da Amazônia. O Boi Garantido falou sobre a Amazônia, em 2017, e sobre a resistência cultural dos negros e indígenas brasileiros em 2018. O Boi Caprichoso tratou

Os dois grupos que participam do Festival Folclórico de Parintins são o Boi Garantido, caracterizado pela cor vermelha e um coração na testa do boi branco, e o Boi Caprichoso, reconhecido pela cor azul e a estrela na testa do boi preto. Embora exista rivalidade e torcida organizada para cada um dos grupos, há o respeito mútuo entre eles, inclusive enquanto um se apresenta o outro não pode se manifestar. O Festival tem duração de três noites, quando os dois grupos apresentam, por meio de carros alegóricos, encenações, cantos e danças, a temática regional indígena, ribeirinha e cabocla da Amazônia. Na edição de 2017, o tema do Garantido foi “Magia e fascínio no coração da Amazônia” e do Caprichoso “A poética do imaginário caboclo”. Em 2018, o tema do Garantido foi “Auto da resistência cultural” e do Caprichoso “Sabedoria popular: uma revolução ancestral”. Ambos os grupos vem explorando a diversidade do povo brasileiro, com destaque à cultura amazônica. Nessas duas edições, o Boi Caprichoso foi o grupo campeão.

Texto elaborado com base em diferentes notícias sobre o evento publicadas em portais como Agência Brasil, R7 e G1.



Boi Garantido, Parintins (AMI), 2018.



Boi Caprichoso, Parintins (AMI), 2018.

a) Resposta possível: Espera-se que os alunos façam uma associação com os desfiles de escolas de samba no carnaval, especialmente, pela apresentação de danças, encenações e carros alegóricos.

a) A que outro evento de festa popular brasileira o Festival de Parintins se parece? Explique.

b) Pesquise o que seria a temática diversidade do povo brasileiro, com ênfase na cultura “indígena”, “ribeirinha” e “cabocla” da Amazônia.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 6º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 230)

Figura 6 – LDP 6º ano – Produção de vídeo-minuto sobre manifestação cultural brasileira

produzido por eles tem uma sequência coerente das informações que precisam apresentar e se compreenderam que o objetivo do roteiro é a produção de vídeo-minuto com informações sobre alguma manifestação cultural brasileira. Oriente-os sobre o uso de imagens coletadas da internet, solicitando que busquem aquelas de uso livre. Peça ajuda ao professor ou instrutor de informática em relação aos formatos e conversão de arquivos e programas de edição disponíveis, assim como uma orientação para os alunos sobre os procedimentos de uso (EF67LP20) e (EF69LP37).

BOND, Letycia. Bumba Meu Boi concorrerá ao título de Patrimônio Cultural da Humanidade. Agência Brasil, Brasília, 5 abr. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2OallfP>. Acesso em: 27 set. 2018.

No primeiro e no segundo caso, há uma enumeração de termos com a mesma função dentro de uma oração. No terceiro, a vírgula está separando orações coordenadas que não estão ligadas por conectivos.

2. Justifique o uso da vírgula em cada um dos casos.

3. Releia, abaixo, o título da notícia acrescentado de uma vírgula. Comente o uso inadequado dessa vírgula.

Bumba Meu Boi, concorrerá ao título de Patrimônio Cultural da Humanidade.

HORA DA PESQUISA

Produção de vídeo-minuto sobre manifestação cultural brasileira

Em grupo, escolham uma manifestação cultural que envolva música e/ou dança. Vocês vão produzir um roteiro para elaboração de um vídeo-minuto, com imagens estáticas. Esse vídeo-minuto pode ser postado e compartilhado no *blog*, *site* ou rede social da escola ou da turma, ou, ainda, em aplicativo de mensagem. Sigam as instruções.

Orientações para a produção

1. Formem grupos, conforme a orientação do professor.
2. Em grupo, conversem sobre as diferentes manifestações culturais que vocês viram no capítulo ou outras que conheçam.
3. Decidam sobre qual manifestação cultural vão pesquisar, consultando os outros grupos para que haja uma maior diversidade de pesquisas e produções.
4. Combinem com o professor o cronograma e os procedimentos para a produção de roteiro e edição de vídeo, assim como a data em que o vídeo-minuto será apresentado na sala, antes da postagem e compartilhamento.
5. Levem em consideração que, como o vídeo-minuto será compartilhado na internet para um público amplo, precisam selecionar imagens e conteúdo que sejam compreensíveis a todas as pessoas.
6. Depois de combinar com seus colegas e o professor os detalhes do que será feito, iniciem a pesquisa.
7. Realizem a pesquisa sobre a manifestação cultural escolhida em sites confiáveis. Seleccionem imagens gratuitas e músicas em domínio público ou de uso livre para que não haja problemas com direitos autorais, quando o vídeo for postado ou compartilhado.

252

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 6º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 252)

Ao pesquisarem a partir de um recorte definido previamente (uma canção que verse sobre o Bumba meu boi), os alunos, em grupos, escolhem uma que será cantada para a turma. Para a apresentação, além de cantar a música escolhida, precisam escrevê-la no quadro e tecer comentários em relação aos motivos dessa escolha, o sentido da letra e informações em relação à canção. Nas orientações, os professores são direcionados para pesquisarem em “fontes confiáveis”, apesar de não constar, na seção, qual é o objetivo da seleção em fontes confiáveis ou até mesmo o que são essas fontes confiáveis e que muitas canções podem ser baixadas pela internet, pois são de domínio público.

Já na realização de vídeo minuto acerca de uma manifestação cultural brasileira que envolva música e dança e depois será postada em um blog da turma, no site da escola ou rede social da escola ou da turma, essa proposta integraliza as realizadas nas seções anteriores.

Dentre as orientações para os alunos, é solicitada a realização de pesquisa em sites confiáveis, a seleção de imagens gratuitas e músicas em domínio público ou de uso livre para que não haja problemas quando for postada ou compartilhada. Para o professor, é a de que auxilie os alunos em todos os momentos da produção: acerca da utilização de imagens (de uso livre) coletadas da internet; a adequação do roteiro para a produção do vídeo minuto.

Por sua vez, nas proposta do LDP do 7º ano, podemos dizer que a significativa presença de práticas de curadoria prescritas pela BNCC e apropriadas pelo LDP do 7º Ano (50%) em comparação com dos demais anos, deve-se não apenas pela maior quantidade de ocorrências, mas podemos levantar a hipótese de que se baseia no fato de que há orientações mais precisas aos interlocutores (aluno e professor) em relação ao “o que” e “como” a pesquisa será realizada. Um exemplo disso é a explicação do que são as fontes confiáveis. Esse conceito é explicado no Capítulo 2, na Seção Trilha da Oralidade a partir de um texto explicativo sobre as formas de checagem. A partir dessas informações, solicita-se que os alunos, em grupos, façam um levantamento sobre as *fake news* relacionadas aos refugiados no Brasil e depois produzam um *podcast*. Apresentamos a seguir a proposta apresentada:

Figura 7 – LDP 7º Ano – Podcast – *Fake news* sobre refugiados no Brasil

Competências gerais
4 e 5

Competências específicas de Língua Portuguesa
3, 6 e 7

Habilidades
(EF67LP11), (EF67LP12), (EF67LP20), (EF67LP23), (EF69LP10), (EF69LP12), (EF69LP25), (EF69LP30) e (EF69LP32)

Nessa seção, os alunos são convidados a discutir sobre assuntos relacionados ao tema **refugiados**, pesquisando, comparando e selecionando informações para a produção de um *podcast*.

Para começar a atividade, organize uma roda de conversa com os alunos. Promova uma leitura compartilhada do texto sobre *fake news* e inicie a discussão. Oriente os alunos a respeitar os turnos de fala dos colegas, as diversidades culturais e as opiniões divergentes.

Etapas 1 a 3
Essas etapas devem ser acompanhadas de perto pelo professor e fazem parte das estratégias de planejamento para a produção do roteiro escrito e do *podcast*.

Etapas 6 a 12

NA TRILHA DA ORALIDADE

Podcast – Fake news sobre refugiados no Brasil

Você sabe o que são *fake news*? São notícias falsas que circulam, geralmente, em redes sociais e em mensagens instantâneas pelo celular. Essas notícias falsas podem ter consequências desastrosas e causar verdadeiras tragédias, como agressões e até mortes.



Como checar se uma notícia é fake news?

- Quando receber uma notícia em sua rede social ou por mensagem instantânea, cheque-a antes de compartilhá-la.
- Verifique se essa notícia foi publicada em *sites* confiáveis, como portais de grandes empresas jornalísticas, de instituições renomadas, de escolas e universidades.
- Evite *sites* que têm como proposta editorial o sensacionalismo, pois muitos deles publicam antes e verificam a veracidade da informação depois.
- Leia a matéria completa, não apenas a chamada, e cheque notícias do mesmo *site*.
- Desconfie se houver erro de digitação ou ortografia.
- Confira as datas de publicação dos *posts* e verifique essas informações em *sites* de buscas.

Reúnam-se em grupo e, com ajuda do professor, façam um levantamento de *fake news* sobre refugiados no Brasil. Depois, criem um *podcast* desmentindo essas notícias falsas e orientando as pessoas. Esse *podcast* será postado e compartilhado na página da escola em uma rede social ou em um aplicativo de mensagens instantâneas.

O *podcast* é um texto gravado em áudio que vem sendo muito utilizado no mundo inteiro, pois é um recurso barato de transmitir informações sobre diferentes assuntos e que pode ser compartilhado tanto em redes sociais quanto em aplicativos de mensagens instantâneas.

Orientações

1. Pesquem na internet diferentes notícias sobre refugiados no Brasil e façam a checagem dos fatos relatados nelas.
2. Anotem em uma folha avulsa todas as *fake news* encontradas e as notícias verdadeiras relacionadas às mentiras divulgadas.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 7º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 66)

Nesta atividade, a pesquisa sobre as notícias falsas relacionadas aos refugiados no Brasil, visando à produção de um *podcast* que oriente e desmintas as notícias falsas complementa as atividades desenvolvidas ao longo do Capítulo e podem proporcionar o letramento crítico, por meio do qual os alunos interrogam os interesses por trás de um significado ou ação e seus próprios processos de pensamento (COPE; KALANTZIS, 2009).

As orientações para a produção do *podcast* incluem a realização de pesquisas sobre os refugiados no Brasil com a checagem dos fatos, anotando as notícias falsas e as notícias verdadeiras relacionadas às mentiras divulgadas. Após a comparação com os dados pesquisados pelos demais grupos, a turma e o professor selecionam os dados que irão compor o *podcast*.

Concluída essa fase, inicia-se a produção do roteiro e a preparação para a gravação do *podcast* e posterior regravação, caso o professor e os grupos constatem divergências em relação ao roteiro e ao planejamento realizado. Após a finalização, o *podcast* será compartilhado na página da escola, nas redes sociais, ou aplicativo de mensagem instantânea.

Ao professor, o LDP solicita que acompanhe de perto a produção do roteiro escrito e os auxilie na gravação do *podcast*.

A partir das práticas de curadoria realizadas, com a seleção de informações a partir de um recorte definido e a checagem das notícias, os alunos ampliam os conhecimentos prévios e os adquiridos por meio das leituras dos textos das seções anteriores e podem construir, pela perspectiva da Pedagogia do Multiletramentos, novos significados. Assim, possibilita-se a partir da produção e da postagem do *podcast* nas redes sociais o *(Re)designed*, o processo de “Transformação do mundo e da pessoa e base para um novo *design* disponível. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 173-176).

Nessa perspectiva, também é possível inferirmos que essas práticas de curadoria mobilizam o processo de conhecimento definido como “Analisar Criticamente”, um processo por meio do qual “estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75) e produzem o roteiro do *podcast*, cuja intenção será desmentir as notícias falsas sobre os refugiados no Brasil.

Ao falarmos sobre os processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos, é possível constatarmos o que o NLG conceituou inicialmente como “Prática transformadora” e depois foi reformulada para “Aplicando Apropriadamente e Aplicando Criativamente” (CAZDEN *et al.*, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009), a partir do aplicar criativamente, há a possibilidade dos estudantes, por meio da postagem do *podcast* “fazerem algo que expressa ou afeta o mundo de uma nova maneira, ou que transfere seu conhecimento anterior para um novo ambiente” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186).

Já em relação ao LDP do 8º ano, dentre as 10 ocorrências, localizamos três que mobilizam o que se prescreve na BNCC como curadoria de informação (EF89LP24), ressalvando que o LDP não faz menção nas seções à habilidade EF89LP02.

O que diferencia esse LDP dos demais é a grande quantidade de propostas que se relacionam a questões de interpretação de texto e se vinculam à Seção Por dentro do texto (6 ocorrências), devido a isso, as pesquisas solicitadas se tornam uma tarefa mecânica, na qual o aluno realizará uma pesquisa, mas não vai se ater ao que deve recortar, como realizar uma

leitura a partir da qual poderá formar bases para comparar e selecionar demais textos que circulam na web e proporcionem a produção de novos sentidos.

Podemos inferir que essas práticas de curadoria se aproximam do que Street (2014) conceitua como letramento autônomo que se resume a uma habilidade neutra e técnica, distante das práticas sociais e situadas. Na perspectiva dos Multiletramentos, o novo significado construído a partir do processo de significado pelo *design* (*design* disponível, *designing* e *(re)designed*) (COPE; KALANTIZIS, 2009) não deve ser considerado como uma recombinação, ou reprodução mecânica da realidade, mas como uma nova produção, constituída pelas características culturais e ideológicas do sujeito e do contexto de produção que o transformam em um novo redesenho, assim como, nesse processo, alteram a sua identidade.

Um exemplo disso, é a proposta que apresentamos a seguir:

Figura 8 – LDP 8º Ano – Campanha do movimento “Infância livre de consumo”



Por dentro do texto

Habilidades

(EF69LP02), (EF69LP04) e (EF89LP24)

Sugerimos que as atividades de interpretação e compreensão de texto sejam discutidas e respondidas pelos alunos em duplas ou em pequenos grupos.

Atividades

1 a 3. Nessas atividades, o objetivo é reconstruir os contextos de produção e de recepção, refletindo sobre a adequação dessa peça ao público-alvo e aos objetivos do anunciante (EF69LP02) e (EF89LP24).

- POR DENTRO DO TEXTO** 2. Dia das Crianças Sem Consumismo, promovida pelo Movimento Infância Livre de Consumismo. De acordo com o site, trata-se de um movimento formado por mães, pais e cidadãos comprometidos com uma infância livre de publicidade dirigida às crianças.
- Essa propaganda está vendendo que ideia ao público? Justifique. Está vendendo uma "ideia" que Dia das Crianças não é para promover o consumismo, mas a presença, com leitura e abraços.
 - Qual é o nome da campanha? Quem a promove? Pesquise na internet o proponente da campanha.
 - Toda propaganda tem um público-alvo, ou seja, é dirigida a uma parcela específica da população. A quem se dirige essa propaganda? *Aos pais com filhos ainda na infância.*
 - Observe os recursos visuais e verbais:
 - O que você vê na imagem? *Mãe e filho abraçados, enquanto ela lê para a criança.*
 - Qual é o slogan dessa peça publicitária? Quais palavras apresentam sons parecidos? Que efeito produz? *Dia das crianças sem consumismo tem troca de livros, histórias e abraços. As palavras crianças e histórias terminam com "as"; Abraços e livros com "os". Produzem ritmo, parecendo poesia.*
 - A imagem relaciona-se com o slogan? Explique. *Sim. A imagem é a descrição do slogan da propaganda.*

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 8º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 249-250)

Dentre as questões propostas nessa seção, a questão 2 pergunta o nome da campanha, quem a promove e que o aluno pesquise na internet o proponente da campanha. O que se apresenta são questões relacionadas à compreensão do texto (cartaz) e a pesquisa se reduz a mera localização de informação, sem critérios específicos em busca do que se estabelece como o foco da pesquisa, visando um recorte do todo para a obtenção do relevante.

Por fim, o LDP do 9º ano apresenta cinco propostas que mobilizam as habilidades relacionadas à curadoria de informação, essas propostas possuem em comum o fato de que integram e articulam os conhecimentos desenvolvidos durante a seção e possibilitam que o aluno efetue o recorte das questões, ou seja, a avaliação do que selecionar no momento da pesquisa. Assim como, para o professor constam orientações que enfatizam o cuidado na utilização das fontes indicadas, na seleção das informações, na tomada de notas e na referência correta dos textos pesquisados.

Como para o 9º Ano a BNCC prescreve quatro habilidades que se relacionam à curadoria (EF89LP02; EF89LP24; EF09LP01; EF09LP02)), o LDP apresenta duas propostas nas quais vinculam essas habilidades de forma conjunta. A primeira consta no Capítulo 7, na Seção Por dentro do texto, intitulada como “Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família” (Questões 3.b, 7 e 9), dentre as habilidades constam a EF89LP24 e EF09LP01. A segunda proposta também faz parte do Capítulo 7 e é intitulada como “Pesquisa para checagem dos fatos. Produção de *videocast* e peças publicitárias.”, sendo as habilidades vinculadas à curadoria a EF89LP24 e a EF09LP01.

Ao analisá-las, constatamos que na primeira, as práticas propostas orientam os alunos (tendo como base o guia lido no início da seção) para o cuidado em não disseminar a desinformação, entretanto, não mobilizam os critérios prescritos pela BNCC (Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis - EF89LP24); tampouco “Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, [...] da consulta a sites de curadoria” (EF09LP01).

Por sua vez, na segunda proposta, as práticas de curadoria podem promover a verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias e a avaliação do que selecionar na pesquisa. Assim como, a checagem de fatos por meio do utilização de sites de checagem de fatos (*fact cheking*) e mobilizam as estratégias para reconhecer a desinformação (comparação da informação em fontes diversas; localização de informações em diferentes linguagens; análise e distinção da qualidade da informação).

Nesse LDP, todas as habilidades prescritas pela BNCC e que compõe o conjunto do 9º ano são vinculadas nas seções apresentadas, o que é um fato positivo, entretanto, ao analisarmos as propostas, constatamos que a habilidade EF89LP24 e EF09LP01 são apropriadas pelo LDP em algumas atividades, conforme as prescrições da BNCC, mas as

habilidades EF89LP02⁴⁰ e EF09LP02⁴¹ não as mobilizam. Os motivos para essa não vinculação, parece se relacionar à incompreensão do fato de que apesar de não estarem relacionadas ao objeto de conhecimento curadoria de informação, fazem parte do que a BNCC informa sobre “processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades” (BRASIL, 2017, p. 500).

Para embasarmos o que apontamos acima, detalhamos abaixo as propostas nas quais o LDP vincula essas habilidades, entretanto, não localizamos as correspondentes prescrições previstas na BNCC.

No Capítulo 1, o LDP apresenta a habilidade prescrita na BNCC como EF09LP02⁴², como uma das mobilizadoras da seção “Prática de leitura” e “Conversa entre textos”. Nessas seções, o objetivo é apresentar o gênero fotorreportagem e a leitura de cartaz de campanha publicitária. A seção "Prática de Leitura" se refere à fotorreportagem intitulada "Crianças de aluguel", publicada em agosto de 1979, relativa a um tipo de mendicância praticado na região central de Campo Grande MS, conforme apresentamos a seguir:

Figura 9 – LDP 9º ano – Fotorreportagem sobre a mendicância

MOMENTO DE OUVIR
Leia aos alunos o conto *A disciplina do amor*, de Lygia Fagundes Telles. O texto encontra-se no item **Textos complementares** deste Manual, página LXVII. Se possível, exiba para os alunos o filme *Sempre ao seu lado* (Direção: Lasse Hallström, 2009/EUA, 93 min.), película que traz uma história parecida com a escrita pela autora Lygia Fagundes Telles.

PRÁTICA DE LEITURA

Competências gerais
4, 7, 9 e 10

Competências específicas de Língua Portuguesa
6 e 7

Habilidades
(EF09LP02), (EF69LP03), (EF69LP30), (EF89LP06), (EF89LP07) e (EF89LP32)

PRÁTICA DE LEITURA

Texto 2 – Fotorreportagem

1. Observe atentamente a fotorreportagem a seguir e responda: Em sua opinião, de que fato a gem que acompanha essa foto vai tratar? *Resposta pessoal.*

2. Ainda fazendo referência à imagem, que sentimento essa cena desperta em você?
Resposta pessoal. É possível que os alunos afirmem que a foto provoca pena pela situação de pobreza em que as pessoas que mendigam se encontram, principalmente as crianças.

Comércio da mendicância: jornal denunciou aluguel de crianças para ajudar a pedir dinheiro.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 9º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 20)

Já a seção "Conversa entre textos" apresenta, conforme a Figura 10, a seguir, uma imagem do cartaz que ilustra uma campanha que combate a mendicância nas ruas de Dourados MS intitulada "Não dê esmola - Promova a cidadania" (2018):

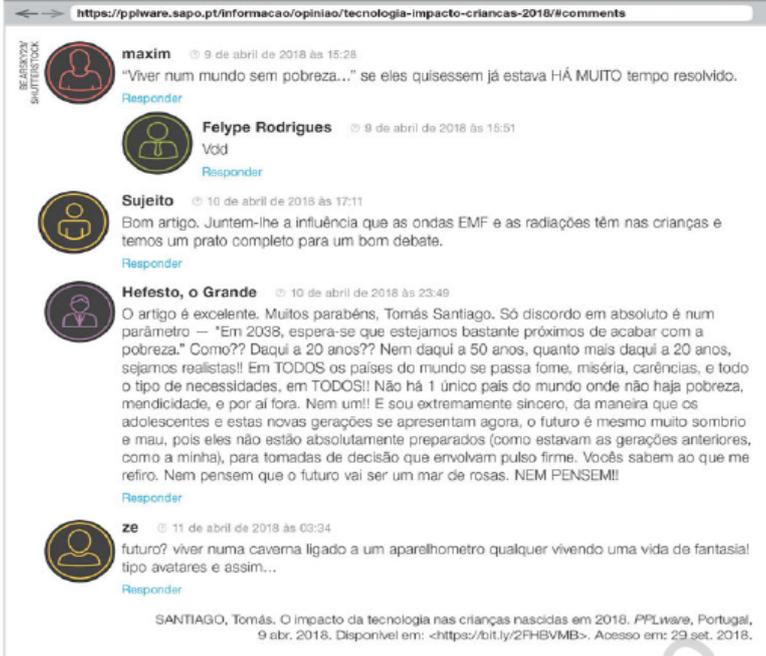
⁴⁰ (EF 89 LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.

⁴¹ (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

⁴² (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.

Por sua vez, a habilidade EF89LP02 é vinculada pelo LDP no Capítulo 7, na Seção *Por dentro do texto*. Essa seção se inicia com a referência à leitura do artigo "O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018" de Tomás Santiago realizada na Seção *Prática de leitura*. Após a leitura, interpretação e discussão em dupla ou pequenos grupos, consta a realização de questões relacionadas ao texto. Dentre as questões, a atividade 8 se refere aos comentários dos leitores em relação ao artigo lido. Conforme podemos observar a seguir:

Figura 11 – LDP 9º Ano - "O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018"



8. Oriente os alunos a comparar as diferentes posições dos comentaristas e a analisar de que maneira realizam a réplica nos comentários uns dos outros. Verifique como eles interagem com o texto e o que apontam como polêmico nele (EF89LP02), (EF89LP03) e (EF89LP22).

As respostas encontram-se no Manual.

- Qual é o posicionamento de Maxim sobre a tese "viver num mundo sem pobreza"? Quem concorda com ele e como faz a réplica?
- Embora haja diversas questões polêmicas nesse artigo, por que Maxim só discordou do que está escrito em um dos subtítulos? Explique.
- Qual é a opinião de Sujeito sobre o texto? Pesquise o que são "ondas EMF" e "radiações" para entender do que se trata o "bom debate" a que ele se refere.
- Qual é a opinião de Hefesto sobre o texto de Santiago? Em que ponto há discordância? Por quê?
- No que consiste a diferença entre os comentários de Hefesto e Maxim? Explique.
- Que interpretação "ze" fez do texto de Santiago? Com base nessa interpretação, qual é a opinião desse comentarista sobre os prognósticos apresentados para o autor em 2038?

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 9º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 200-201)

As questões 8.a – 8.f se relacionam aos comentários efetuados e questionam o aluno sobre qual é o posicionamento das pessoas ao efetuarem os comentários. Com a utilização de réplica simples, sem detalhamento (8.a); muitas pessoas tecem comentários sem ler o texto na íntegra, orientando-se apenas pela leitura de títulos e subtítulos (8.b); leitura mais crítica que os demais sobre o texto (8.f).

Ao professor, consta a orientação para que os alunos comparem as diferentes posições dos comentaristas e analisem como realizam a réplica em seus comentários.

As atividades propostas permitem a compreensão do texto, sendo a questão 8, a que traz uma atividade a partir da qual os alunos identificam e analisam os comentários dos leitores em relação ao artigo e permitem identificar os posicionamentos dos comentaristas (caso o professor efetue as orientações), entretanto, essa atividade não possibilita integralmente o que a BNCC descreve como uma presença mais crítica e ética nas redes a partir da análise de “diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião” (BRASIL 2017, p. 176). Assim, não mobilizam a habilidade tal como prescrita na BNCC.

Realizadas as considerações em relação aos dados obtidos em nossas análises, apresentamos a seguir, um quadro-síntese das práticas de curadoria apresentadas pelo LDP compatíveis com as prescrições constantes na BNCC:

Quadro 12 – Habilidades vinculadas à curadoria apropriadas pelos LDPs

Ano	Habilidades	Descrição	Práticas de curadoria apresentadas pelo LDP compatíveis com a BNCC	Percentual de práticas de curadoria apresentadas pelo LDP compatíveis com a BNCC (em cada LDP)
6°	EF67LP20	Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	2	22%
7°	EF67LP20	Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.	9	50%
8°	EF89LP24	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	3	30%
	EF89LP02	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	0	0%
9°	EF89LP24	(EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.	4	33%
	EF89LP02	Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.	0	0%
	EF09LP01	Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.	2	17%
	EF09LP02	Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	0	0%

Fonte: A autora com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Visando a formação da resposta ao objetivo geral desta pesquisa: analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os dados analisados nos permitem dizer que nem todas as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Segundo nossas análises, a habilidade EF67LP20 (Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas) é apropriada em 22% das propostas apresentadas pelo LDP do 6º ano e no 7º ano em 50% (em relação ao total das ocorrências vinculadas pelo LDP). Por sua vez, a habilidade EF89LP24 (Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis) se mantém em 30% no LDP do 9º ano e 33% no LDP do 8º ano.

A habilidade EF09LP01 (Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.) foi apropriada com 17%.

Já as habilidades EF89LP02 (Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.), não foi acionada no LDP do 8º ano, portanto, não foi possível efetuar a análise. Já no LDP do 9º ano, a ocorrência (uma) não mobilizou o prescrito pela BNCC. Da mesma forma, a habilidade EF09LP02 (Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria), com uma ocorrência, não integralizou o prescrito pela BNCC.

Finalizadas as análises relacionadas a categoria Curadoria na BNCC, apresentamos o que denominamos como análises a partir da categoria Curadoria no LDP, segundo os critérios e aspectos apresentados na Seção 6.2.

Quadro 13 – Análises da Categoria Curadoria no LDP - 6º, 7º, 8º, 9º anos

ANO	CRITÉRIOS	ASPECTOS	Práticas de curadoria no LDP
6º	Forma de apresentação	No enunciado da atividade proposta.	9
		De forma implícita, exigindo a mediação do professor.	0
	Práticas de curadoria presentes nos capítulos/seções	Presentes na BNCC.	2
		Uso das ferramentas de checagem.	0
		Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos.	0
		Produção de texto a partir do referencial pesquisado.	9
		Apresentado como curadoria, embora não mobilize as práticas de curadoria prescritas na BNCC.	7
7º	Forma de apresentação	No enunciado da atividade proposta.	18
		De forma implícita, exigindo a mediação do professor.	0
	Práticas de curadoria presentes nos capítulos/seções	Presentes na BNCC.	9
		Uso das ferramentas de checagem.	0
		Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos.	1
		Produção de texto a partir do referencial pesquisado.	18
		Apresentado como curadoria, embora não mobilize as práticas de curadoria prescritas na BNCC.	9
8º	Forma de apresentação	No enunciado da atividade proposta.	10
		De forma implícita, exigindo a mediação do professor.	0
	Práticas de curadoria presentes nos capítulos/seções	Presentes na BNCC.	3
		Uso das ferramentas de checagem.	0
		Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos.	0
		Produção de texto a partir do referencial pesquisado.	10
		Apresentado como curadoria, embora não mobilize as práticas de curadoria prescritas na BNCC.	7
9º	Forma de apresentação	No enunciado da atividade proposta.	12
		De forma implícita, exigindo a mediação do professor.	0
	Práticas de curadoria presentes nos capítulos/seções	Presentes na BNCC.	5
		Uso das ferramentas de checagem.	2
		Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos.	2
		Produção de texto a partir do referencial pesquisado.	12
		Apresentado como curadoria, embora não mobilize as práticas de curadoria prescritas na BNCC.	7

Fonte: A autora

Por esses dados, é possível dizermos que na Coleção *Tecendo Linguagens*, as práticas de curadoria propostas pelos LDPs se apresentam no enunciado das atividades e proporcionam a pesquisa em diversas fontes. Por meio dessas pesquisas, ocorrem as produções de textos a partir do referencial e dados obtidos. Nesse caso, quando falamos em texto, estão incluídas também as respostas às questões da Seção Por dentro do texto, na qual as questões em relação ao texto lido serviam como fonte para a pesquisa na internet ou biblioteca; assim como, os

roteiros para a produção do *podcast*; vídeo-minuto; *videocast*; a produção de slides para o seminário, cartaz, entre outros.

O uso de ferramentas de checagem ocorre apenas no LDP do 9º ano, no Capítulo 7 - Seção *Hora da pesquisa* - Pesquisa para checagem dos fatos, produção de *videocast* e peças publicitárias e na Sequência didática 10 - O impacto das *fake news*. Ao analisarmos essa Sequência Didática que consta no Material Digital do Manual do Professor do 9º ano, verificamos que as ferramentas utilizadas foram as agências de checagem (Agência Pública; Aos fatos, Lupa, entre outros). Para compreendermos como isso foi proposto ao aluno, é interessante explicarmos como a sequência contextualiza o tema (*fake news*) e apresenta como objeto de conhecimento a habilidade EF09LP01⁴³.

Os objetivos dessa sequência didática são a leitura e a análise de notícias, de modo a identificar as notícias falsas, discutir como checá-las, proporcionar a reflexão em relação ao uso das redes sociais e como ocorre a disseminação de notícias falsas. Com duração de 4 aulas, a primeira aula se inicia com a apresentação do tema e atividades para a verificação do conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema (checagem; sites de busca; informações sobre fontes de dados, autoria, entre outros) e reflexões sobre a diferença entre ler notícias em veículos produtores de notícias e em outros que são compartilhadores de notícias e a importância em verificar a procedência.

Na segunda aula, o objetivo é discutir a importância de verificar a credibilidade e a procedência dos fatos e acontecimentos. A proposta é a leitura de duas notícias: uma retirada de um veículo de comunicação (jornal impresso ou digital) e outra que é uma notícia falsa, compartilhada em redes sociais. Após a leitura, a orientação é a de que o docente apresente algumas estratégias para analisar e reconhecer notícias falsas e para checar a credibilidade de uma notícia. Como a fonte; a data e o local da publicação; a autoria; a formatação (erros ortográficos e/ou se apresenta características duvidosas).

Segundo as orientações, após colocarem em práticas essas estratégias, a expectativa é a de que os alunos constatem que as informações contidas na notícia são localizáveis e verificáveis em outras fontes, e as informações contidas na *fake news* não apresentam fontes confiáveis. Ao final, a proposta é uma reflexão coletiva sobre os impactos do compartilhamento da notícia falsa. Para a viabilização dessa reflexão, o Manual orienta a realização de

⁴³ (EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

questionamentos aos alunos sobre o que acreditam que ocorre quando uma notícia falsa circula nas diferentes esferas públicas e a realização de anotações acerca das respostas formuladas pelos alunos.

Na terceira aula, o objetivo é a análise da *fake news* e do impacto do compartilhamento. A orientação é a de que em grupos, os alunos selecionem notícias que são indicadas como falsas (não consta na sequência como isso se apresentará ao aluno) e selecionem pelo menos uma notícia compartilhada por sites que não tem credibilidade jornalística. Os grupos devem sistematizar as informações, apresentá-las aos colegas e concluir se é uma notícia ou uma desinformação. Caso seja uma desinformação, devem apresentar o impacto disso na sociedade. Como a sequência didática não explica a abrangência desse “impacto”, visto que os reflexos e as consequências da desinformação se espalham em todas as esferas, e a atividade não detalha como isso deve ser realizado, esse comando nos parece incompleto.

Na quarta aula, a turma discute os impactos negativos do compartilhamento da desinformação e, também, a importância da checagem dos fatos. Para iniciar a discussão, sugere-se a leitura da reportagem “Crescimento das *fake news* influencia agenda pública e requer ações” de Guilherme Gorgulho. Segundo as orientações da sequência, esse texto apresenta dados e informações em relação ao impacto das *fake news* na sociedade. Após a leitura, orienta-se a realização de uma discussão retomando as anotações efetuadas em relação ao impacto das notícias falsas, e solicita-se que o professor explique as intenções existentes na disseminação da *fake news*, como por exemplo, a monetização dos espaços publicitários, reforço de preconceitos ou valores ideológicos.

O texto sugerido como leitura esclarece conceitos como a diferença entre a notícia e as chamadas “*fake news*”, e a necessidade de se conceituar o objeto, pois se é falsa, não é notícia. Apresenta estratégias de combate à *desinformação* e a rápida disseminação devido ao avanço dos algoritmos. Como todos esses conceitos são importantes para a compreensão do tema, caso essa leitura estivesse presente na primeira aula promoveria maior interação dos alunos com o assunto e possibilidades de expansão e refinamento do conhecimento prévio. Outro fator seria a compreensão dos impactos negativos na sociedade que se apresentam desde a aula 2, mas que permaneceram sem detalhamento até a realização dessa atividade.

Para finalizar, a proposta é a elaboração de um passo a passo para consultar os fatos, checar a veracidade e atestar a fidedignidade. Nas orientações finais, consta a apresentação do trabalho das agências de checagem (Agência Pública; Aos fatos, Lupa, entre outros) e que as notícias analisadas devem ser verificadas em sites de agências de checagem para confirmarem

ou não, a conclusão realizada anteriormente pelos grupos na aula anterior. Mais uma vez, caso essas agências de checagem tivessem sido apresentadas nas primeiras aulas, seria possível mensurar, ao longo do processo, as aprendizagens adquiridas.

A sequência didática traz como atividade complementar, uma proposta para trabalhar a manipulação de informações contidas em imagens (estáticas e em movimento). Segundo a proposta, os alunos formam grupos para identificar as imagens (impressas e digitais, vídeos, ilustrações), que foram utilizadas em notícias falsas, para perceberem o quanto o uso de textos visuais descontextualizados podem convencer o leitor de que a notícia é verdadeira. Devido ao fato de ser uma atividade que se refere à manipulação de informação, portanto, relevante para a análise do fenômeno da disseminação de notícias falsas e a BNCC prescrever que é necessário “desenvolver estratégias para reconhecê-las” (BRASIL, 2017, p. 177), seria interessante que essa atividade estivesse inserida nas aulas propostas, não apenas como complementar.

Ao analisarmos essa sequência didática, constatamos que as quatro aulas apresentam conjuntos de atividades que visam à articulação de objetivos previamente determinados, partindo da verificação dos conhecimentos dos alunos em relação ao tema (primeira aula) até a realização de um passo a passo (quarta aula). A sequência parte então, do simples para o complexo, sendo realizada apenas no final a leitura do texto contendo conceitos em relação ao tema e a explicação do que seriam os impactos negativos da disseminação de *fake news* na sociedade.

Como a desinformação circula de várias maneiras e a rapidez é tão grande quanto a velocidade das inovações digitais, por meio dessas práticas multiletradas de curadoria é possível localizar padrões, efetuar negociações e iniciar as interpretações de diversos tipos de construção de significados, na proporção em que cada *design* recombina um novo *design* disponível e constrói um *re(designed)* (COPE; KALANTZIS, 2009). Dessa forma, a utilização do conceito relativo à análise do *design*, constituída por cinco elementos sobre o significado nos parecem apropriada para esta sequência didática:

Referência: Os significados se referem a....quem? E o quê? **Diálogo:** Os significados conectam quem e o quê?... Como? **Estrutura:** Os significados se mantêm juntos.... Como? **Situações:** Os significados são localizados.... Onde? Quando? **Intenção:** Os significados são Para quem? Por quê? (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.188).

Segundo os autores, esses cinco níveis são uma metalinguagem comum que identifica as semelhanças e características dos modos de construir significado, na proporção em que cada *design* recombina um novo *design* disponível e constrói um *re(designed)* e ao nosso ver, torna

claro aos alunos que a desinformação altera as formas de construir e operar discursos e mobiliza reflexões em relação à verdade única (discurso autoritário) em oposição à verdade pautada em fatos e em um discurso interiormente persuasivo.

Em suas discussões sobre as concepções monológicas e dialógica da ideia em Dostoiévski, Bakhtin (2018) afirma que, no monologismo o verdadeiro se constitui na unidade da consciência, ela se coloca acima do ser e a substitui, “o sujeito que é cognoscente e domina a verdade ensina ao que não é cognoscente” (BAKHTIN, 2018, p. 91), assim, na concepção monológica, a verdade é moldada e sintetizada para atender um sistema, uma única visão, um discurso autoritário que não permite perspectivas e percepções diferentes do mundo. Por sua vez, a forma dialógica, segundo o autor, possibilita a convergência de várias consciências da esfera comunicativa e, por conta disso, não se restringem aos limites de uma verdade única, cria-se assim, a possibilidade de uma verdade pautada em fatos e também, de um discurso interiormente persuasivo, aquele que permite a interação com o discurso do outro e com o contexto e revela o discurso ideológico alheio.

Ao analisarmos a sequência didática e a prática de curadoria a qual se vincula (EF09LP01), tal como prescrita pela BNCC, constatamos que as atividades da segunda e terceira aulas promovem a verificação do veículo, fonte e data da publicação, autoria, URL. Essa prática de curadoria se apresenta no momento da pesquisa em diversas fontes, por meio da realização de pesquisa (mídias digitais, sites, etc.), mobilizam a diferenciação entre uma notícia e uma desinformação (segunda aula) e possibilitam que os alunos verifiquem se o que foi publicado é uma notícia ou desinformação (terceira aula).

Na quarta aula proposta, as perguntas que devem ser respondidas pelos alunos diante da notícia orientam para a análise e a distinção da qualidade da informação (mais de um ponto de vista sobre o tema, presença da opinião, fatos e um contexto, clareza nos argumentos, valores inseridos, viés preconceituoso) e a análise do material pesquisado com a utilização das agências de checagem. Caso a atividade proposta como “complementar” seja realizada em sala de aula, possibilita a localização de informações em diferentes linguagens.

Efetuada a descrição da sequência didática e da forma como a ferramenta de checagem foi apresentada no LDP, torna-se interessante verificarmos que o aspecto “Leitura de fontes diversas para a checagem dos fatos” também está presente nessa proposta, sendo que as demais ocorrências constantes no Quadro 13 em relação a esse aspecto se referem também ao LDP do 9º ano (Seção *Hora da pesquisa* - Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças

publicitárias), também está presente no LDP do 7º ano (Capítulo 2 - Seção na Trilha da Oralidade - *Podcast* sobre as "fake news" em relação aos refugiados no Brasil (EF67LP20).

Dessa forma, podemos concluir que o LDP que mais compatibilizou os critérios e aspectos relacionados à categoria Curadoria no LDP foi o LDP do 9º ano.

Concluídas as considerações em relação à categoria Curadoria no LDP, a partir da Base de dados levantamos todas as ocorrências indicadas pelos LDPs como habilidades vinculadas à curadoria na BNCC e as analisamos a partir da categoria Multiletramentos, segundo os critérios e aspectos apresentados na Seção 6.2.

Quadro 14 – Análises da Categoria Multiletramentos – 6º, 7º, 8º, 9º anos

ANO	CRITÉRIOS	ASPECTOS	Práticas de curadoria apresentadas pelo LDP compatíveis com a BNCC
6º	Construção de significados por meio do <i>Design</i>	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing</i> e o <i>(Re)designed</i> .	1
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.	3
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.	0
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.	2
		As práticas de curadoria mobilizam- aplicar criativamente.	0
7º	Construção de significados por meio do <i>Design</i>	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing</i> e o <i>(Re)designed</i> .	5
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.	7
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.	2
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.	4
		As práticas de curadoria mobilizam- aplicar criativamente.	1
8º	Construção de significados por meio do <i>Design</i>	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing</i> e o <i>(Re)designed</i> .	1
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.	3
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.	0
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.	1
		As práticas de curadoria mobilizam- aplicar criativamente.	0
9º	Construção de significados por meio do <i>Design</i>	As práticas de curadoria promovem a partir de <i>Designs</i> (disponíveis) o <i>Designing</i> e o <i>(Re)designed</i> .	5
	Criação dos processos de conhecimento	As práticas de curadoria mobilizam - analisar funcionalmente.	3
		As práticas de curadoria mobilizam - analisar criticamente.	2
		As práticas de curadoria mobilizam - aplicar apropriadamente.	3
		As práticas de curadoria mobilizam- aplicar criativamente.	2

Fonte: A autora

Neste conjunto de dados gerados, percebemos um acréscimo da presença dos critérios e aspectos relacionados aos Multiletramentos nos LDPs do 7º ano, em comparação ao 6º ano; uma grande inflexão negativa no 8º ano e novamente aumento no 9º ano, fato que nos indicam que as práticas de curadoria propostas na Coleção *Tecendo Linguagens* não seguem um padrão de progressão.

Ao analisarmos os dados relacionados à abordagem crítica para o mundo por meio do conceito de *design* e dos processos de conhecimento, que proporcionam o uso dos “letramentos para assumir o controle sobre as condições da própria vida; ser um criador de significado adepto das novas mídias” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 160), é possível constatar que apenas as práticas de curadoria que fomentam a criação e reelaboração de novas palavras e sentidos são apropriadas por esses critérios.

Um exemplo desses novos significados criados pelas práticas de curadoria consta no LDP do 7º ano (Capítulo 6). A partir da referência à leitura efetuada na Seção *Prática de Leitura - Texto 2 - "A história de Chico Rei"* de Theobaldo Miranda Santos, a seção *Por dentro do texto* apresenta questões para discussão e análise, nessa seção, o LDP vincula a habilidade EF67LP20 às questões 1, 7 e 8.

Na questão 1, após a releitura do primeiro parágrafo do texto “A história de Chico Rei, pede-se em 1.a que os alunos respondam qual é o costume frequente na África até o século XIX, em 1.b uma pesquisa sobre outros povos europeus e asiáticos que tinham a mesma prática, sendo que os dados pesquisados devem ser apresentados aos colegas.

A questão 7 solicita a pesquisa na internet ou em livros de História acerca de registros históricos da existência de Chico Rei. E na questão 8.a, qual é o nome atual da cidade, outrora conhecida como Vila Rica, em Minas Gerais. Em 8.b, qual o motivo dos africanos escravizados terem seus nomes modificados e qual a consequência dessa atitude nos registros da nossa história, conforme a ilustração a seguir:

Figura 12 – LDP^o ano – Chico Rei

Perseverante e obstinado, o negro trabalhava nas minas, sem pausa nem descanso. A bateia, em suas mãos duras e fortes, agitava-se, sem cessar, como se fosse uma máquina. Os outros escravos, seus antigos guerreiros, seguiam o exemplo do rei. [...]

[...]

Continuando a economizar, Chico Rei libertou seus filhos e, em seguida, os vassallos que o haviam acompanhado na escravidão [...] E Chico Rei ficou rico, aumentando o grupo de escravos libertados que o seguiam e veneravam.

Chico Rei continuou a se comportar com um rei, dando exemplo aos seus súditos e criando estratégias para a) O que a postura de Chico Rei revela sobre seus valores e atitudes? *libertar sua família e vassallos da escravidão.*

b) Por que Chico Rei continuou a libertar outros africanos escravizados? *Espera-se que os alunos infram que Chico Rei continuou a libertar outros africanos escravizados por solidariedade e generosidade.*

7. Pesquise na internet ou em livros de História: Há registros históricos da existência de Chico Rei?

Chico Rei é um **personagem lendário** da tradição oral de Minas Gerais. Personagens lendários são aqueles cujos feitos enaltecem a tradição de um povo.

Embora sua história tenha sido transmitida de geração em geração, não há registros históricos de sua existência. Narrativas como essas em que há uma mistura de realidade, para dar veracidade à história (escravidão no Brasil), e fantasia recebem o nome de **lenda**.

Espera-se que os alunos constatem na pesquisa que não há registros históricos da existência de Chico Rei. O único registro é uma nota de rodapé, sem nenhuma comprovação documental, escrita por Diogo de Vasconcelos, em seu livro *História antiga de Minas*, de 1904.

8. Agora, releia mais um trecho da lenda:

Ficaram todos em Vila Rica. O rei negro foi batizado com o nome de Francisco. Mas os outros escravos, que o respeitavam e admiravam, chamavam-no Chico Rei.

a) Que cidade hoje é Vila Rica em Minas Gerais? Se houver necessidade, pesquise na internet ou em livros de História. *Hoje, a cidade de Vila Rica tem o nome de Ouro Preto.*

b) Pesquise na internet ou nos livros de História: Por que os africanos escravizados tinham seus nomes modificados? Que consequência essa atitude pode ter causado aos registros da nossa história? *Resposta de acordo com a pesquisa.*



Vila Rica, de Johann Moritz Rugendas, 1820-1825. Aquarela.

de seu povo também (EF69LP44).

1, 7 e 8. Nessas atividades, peça a colaboração do professor de História para orientar a pesquisa, comparação e seleção de informações de diferentes fontes sobre a escravidão no Brasil. Na comparação entre diferentes fontes, é importante ajudar os alunos a detectar coincidências, complementaridades e contradições, de forma a identificar erros, imprecisões conceituais, posicionando-se, assim, criticamente sobre as informações pesquisadas. Para ajudar na comparação de informações, oriente os alunos a grifar no material de pesquisa as partes essenciais e a produzir notas nas margens dos textos (EF67LP20), (EF69LP30), (EF69LP32) e (EF69LP34).

8. Espera-se que os alunos pesquisem na internet ou em livros de História e constatem que, quando chegavam ao Brasil e eram comprados, os africanos escravizados perdiam o direito de usar seus nomes africanos e de praticar as tradições de seu país de origem. Eles eram batizados no catolicismo e recebiam nomes portugueses, como Francisco, no caso de Chico Rei. As consequências dessa prática foi negativa, pois as origens dos ancestrais africanos foram apagadas dos registros históricos.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 7º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 203)

Em continuação ao que foi lido no texto “A história de Chico Rei”, a Seção *Conversa entre textos* traz como complementação, a leitura do texto “Chico Rei e o Congado no Brasil” e apresenta questões para discussão e compreensão, sendo que a habilidade EF67LP20 consta como mobilizadora das questões 2 e 6.

A questão 2 se refere à pesquisa sobre a relação entre a lenda do Chico Rei e a origem da festa da Congada no Brasil, e a questão 6, solicita que os alunos retomem a pesquisa realizada no item 2 e verifiquem se a pesquisa contém: a origem do nome congada; as personagens da congada; os instrumentos usados; o enredo cantado; o que é celebrado; os figurinos e os adereços; a coreografia. Após o término da pesquisa, os dados coletados servirão como base para a elaboração de um cartaz com informações e imagens de Congadas.

Nas orientações, os professores são direcionados para solicitarem ajuda ou colaboração do professor de História para orientarem a pesquisa, comparação e seleção de informações de diferentes fontes sobre a escravidão no Brasil.

Essas atividades são interessantes pois complementam os conhecimentos adquiridos nas seções anteriores e possibilitam a criação de um olhar crítico em relação à escravidão no Brasil, assim como, relacionar as influências africanas na cultura popular brasileira. Dessa forma, os alunos podem construir o que na perspectiva do multiletramentos é conceituado como o processo de re(*designed*) que de alguma maneira, proporciona abertura para a construção de novos sentidos (COPE; KALANTZIS, 2009).

Em relação às práticas de curadoria, constam nos comandos para a pesquisa as questões definidas previamente, fato que está em acordo ao prescrito na habilidade, entretanto, não há nas questões indicações das fontes (indicadas e abertas) que devem ser pesquisadas pelos alunos. Por outro lado, nas orientações para o professor, o LDP informa que o professor deve solicitar a colaboração do professor de História para a seleção de diferentes fontes de pesquisa. Assim, caso isso ocorra, as indicações de fontes pelo professor, entendemos a possibilidade da mobilização do prescrito na BNCC em relação à habilidade EF67LP20.

Efetuada as ressalvas acima, compreendemos que ao analisarmos essas práticas de curadoria pela perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, elas podem proporcionar o “Analisar funcionalmente”, ou seja, examinar as conexões que se estabelecem a partir dos novos significados pesquisados e também na produção do cartaz sobre a congada, o “Aplicar apropriadamente’, a aplicação de conhecimentos e compreensões à complexa diversidade de situações do mundo real (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nessa perspectiva, os dados do LDP do 8º ano mostram-nos que os critérios relativos aos Multiletramentos são compatíveis em maior número no processo de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos conceituado como “Analisar funcionalmente”, inexistindo a correspondência no “Aplicar adequadamente” ou “Aplicar criativamente”, pois as práticas de curadoria propostas não possibilitam aos estudantes “uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente”.

A proposta constante no Capítulo 5 - Seção Por dentro do texto -Saúde de crianças e adolescentes na era digital que vincula a habilidade EF89LP24 é um exemplo de prática de curadoria que possibilita apenas o “Analisar funcionalmente” e não promovem a partir de *Designs* (disponíveis) o *Designing* e o *(Re)designed*, conforme ilustramos a seguir:

Figura 13 – LDP 8º ano – Saúde de crianças e adolescentes na era digital

inclusive com atendimento remoto e a lugares onde não era possível acesso a determinadas informações e assistência. As redes sociais podem atuar para as relações mais rápidas com o mundo todo, mas servem também para disseminar mentiras, intolerância, violência e ódio.

1c. Espera-se que na resposta os alunos comentem que a Sociedade Brasileira de Pediatria está enfocando mais nos malefícios como forma de divulgar dados de pesquisa e dar um alerta à sociedade e aos médicos associados, a fim de evitar e/ou dar assistência a quem sofre os danos à saúde.

1d. Espera-se que os alunos apresentem o sentido de como nossas relações têm sido mediadas pelo uso da tecnologia, especialmente com os aplicativos de celular e redes sociais.

a) O que significa a expressão *nativos digitais*? Pesquise e explique esse conceito.

b) Você se encaixa na definição de nativo digital? Explique.

c) E seus familiares e responsáveis, são nativos digitais? Explique.

3. Releia o terceiro parágrafo e responda:

a) No que consiste a violação do artigo 5º da Constituição em relação ao uso de celular e internet por crianças e adolescentes? Explique.

b) No art. 227 da Constituição Federal e no ECA, é garantida prioridade absoluta a crianças e adolescentes em quaisquer circunstâncias. Em quais situações o uso de tecnologias digitais pode desproteger crianças e adolescentes? As crianças podem ficar expostas a conteúdos impróprios e a abordagem de pessoas desconhecidas.

4. Estudos científicos comprovam a influência da tecnologia no comportamento e hábitos desde a infância. a) O uso precoce e de longa duração de jogos *on-line*, redes sociais ou diversos aplicativos com filmes e vídeos na internet pode causar dificuldades de socialização e conexão com outras pessoas e dificuldades

a) Quais danos o uso constante e precoce podem causar à saúde das crianças e adolescentes? *escolares; e dependência ou o uso problemático e interativo das mídias causa problemas mentais.*

b) Reproduza o quadro a seguir. Pesquise os termos indicados, tome nota e preencha-o: *A resposta encontra-se no Manual.*

DESAFIOS ON-LINE	TRANSTORNOS DE ALIMENTAÇÃO	TRANSTORNOS DE SOCIALIZAÇÃO	TRANSTORNOS DE SONO	TRANSTORNOS MENTAIS CAUSADOS PELA EXPOSIÇÃO À INTERNET
------------------	----------------------------	-----------------------------	---------------------	--

182

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 8º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 182)

Essa seção se inicia com a referência ao fragmento do artigo "Saúde de crianças e adolescentes na era digital" da Sociedade Brasileira de Pediatria lido na seção anterior e apresenta questões para realização em sala de aula. Dentre essas questões, solicita-se a pesquisa da expressão "nativos digitais" (2.a), após, na questão 4.b, a pesquisa de expressões (desafios on-line; transtornos de socialização; transtornos de alimentação; transtornos de sono; transtornos mentais causados pela exposição à internet).

Nas orientações, os professores são direcionados para possibilitarem o acesso à internet, auxiliarem na pesquisa e orientá-los a pesquisarem em sites oficiais de escolas e universidades, entretanto, ressaltamos que não constam nessas orientações nem nos comandos aos alunos, a importância dos processos mais apurados de seleção e filtragem de informações.

Observamos que as questões estabelecem procedimentos para a busca do que se denomina como o foco da pesquisa, a partir dos quais os alunos podem avaliar o que selecionar. Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, essas práticas podem mobilizar o "Analisar funcionalmente" que "inclui processos de raciocínio, tirar conclusões inferenciais e dedutivas, estabelecer relações funcionais" (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa), entretanto, como a atividade não se amplia para além dessa pesquisa de termos relacionados ao texto lido, não mobilizam a construção do processo de significado pelo *design* a partir do qual um movimento de agência se instala e possibilita a criação de novos significados no mundo. De igual forma, como não ocorre a qualificação da prática de curadoria proposta, inexistente a agregação e a circulação de novos sentidos capazes de mobilizar um novo *ethos*, uma nova mentalidade mais participativa, colaborativa e distribuída.

Finalizadas as discussões sobre a Categoria Multiletramentos, chegamos ao que denominamos como a Categoria Novos Letramentos, a partir da Base de dados, levantamos

todas as ocorrências indicadas pelos LDPs como habilidades vinculadas à curadoria e as analisamos segundo os critérios e aspectos apresentados na Seção 6.2.

Quadro 15 – Análises da Categoria Novos letramentos – 6º,7º, 8º, 9º anos

ANO	CRITÉRIOS	ASPECTOS	Práticas de curadoria apresentadas pelo LDP compatíveis com a BNCC
6º	Novo <i>ethos</i>	As práticas de curadoria mobilizam o surgimento de Novas mentalidades: mais participativas, colaborativas, distribuídas.	1
7º	Novo <i>ethos</i>	As práticas de curadoria mobilizam o surgimento de Novas mentalidades: mais participativas, colaborativas, distribuídas.	2
8º	Novo <i>ethos</i>	As práticas de curadoria mobilizam o surgimento de Novas mentalidades: mais participativas, colaborativas, distribuídas.	1
9º	Novo <i>ethos</i>	As práticas de curadoria mobilizam o surgimento de Novas mentalidades: mais participativas, colaborativas, distribuídas.	3

Fonte: A autora

A partir dos dados acima, constatamos que um número reduzido de práticas de curadoria propostas e analisadas como relacionadas às habilidades prescritas pela BNCC mobilizam o que Lankshear e Knobel concebem como a construção de um novo *ethos*, baseado em práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, normas, sensibilidades e procedimentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007, tradução nossa), ou seja, novas maneiras de fazer as coisas e novas maneiras de ser.

As análises realizadas no permitem formular a hipótese de que a mobilização do novo *ethos*: (i) é proporcional a quanto as práticas de curadoria são capazes de (re)combinar e fomentar novos sentidos para a criação de outros; (ii) forma-se a partir de práticas de curadoria que estabeleçam um movimento de agência a partir de uma situação de produção dada.

Dessa forma, as propostas do LDP do 9º ano são as que mais mobilizam esse novo *ethos*, devido às práticas de curadoria estarem contextualizadas em situações mais complexas, como na Seção Hora da pesquisa por exemplo, cuja proposta é desenvolver uma pesquisa a partir dos temas estudados nas seções anteriores, diferentemente do que ocorreu no LDP do 8º ano, no qual a maioria da propostas de práticas de curadoria focavam apenas questões relativas à interpretação do texto lido e não avançavam para práticas situadas, fato que proporciona uma pesquisa mecânica e impossibilitam as formas alternativas de engajamento, como as experiências variadas que precisam ser utilizadas na aprendizagem, “as diferentes tendências conceituais dos alunos, as diferentes perspectivas analíticas que o aluno pode ter sobre a natureza da causa, efeito e interesse humano, e os diferentes ambientes nos quais eles podem aplicar ou realizar seus conhecimentos (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 188, tradução nossa).

Ao constatarmos essa distinção entre os LDPs do 8º e 9º ano, partindo do princípio de que se trata de uma Coleção, portanto, escrita pelas mesmas autoras, fomos buscar em Bunzen e Rojo (2005, p. 90), a explicação de que “a apreciação valorativa do locutor/autor sobre os interlocutores (no caso do LDP, o alunado, os docentes, os editores, os avaliadores do Ministério) vai determinar uma maneira específica de dispor e de construir um estilo didático”, isso nos levou também ao que os autores argumentam sobre como “as diferentes apreciações sobre o que ensinar em língua materna e sobre como ensinar língua materna” (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 91), influenciam os temas, a forma composicional e o estilo didático.

Nesse sentido, como a responsividade é formada por relações axiológicas e todo enunciado expressa uma posição avaliativa (BAKHTIN, 2015), para compreendemos o objeto complexo LDP precisamos levar em consideração todo esse ecossistema e as respectivas apreciações valorativas que se estabelecem.

Realizada essa reflexão, um exemplo de proposta do LDP do 9º ano que pode mobilizar o novo ethos é o constante no Capítulo 7 - Pesquisa para checagem dos fatos, produção de *videocast* e peças publicitárias. Essa seção propõe a realização de pesquisa e checagem de fatos, questionando-os sobre as notícias a que tiveram acesso recentemente e se utilizaram procedimentos de checagem de fatos. As instruções para a realização da pesquisa compreendem: Planejamento - Produção da enquete por meio de perguntas disponibilizadas pelo LDP (Você acreditou nos fatos noticiados nesses textos que recebeu? Você verificou a veracidade dos fatos?); Checagem de fatos – a partir de orientações definidas como: “2) depois de ler todo o texto, investigue a fonte. 3) Se não localizar nenhuma informação, pesquise os fatos e os dados citados. 4) Caso encontre, verifique a data de publicação, as fotos, os vídeos e as legendas, para checar se não há manipulação dos dados ou falsa conexão. 5) Consulte sites de checagem de dados 6) Transcreva trechos dos áudios para verificar a informação. 7) Procure em sites de compartilhamento de vídeos para verificar quem postou e se não há outras versões do vídeo. 8) Analise todas as imagens e o som para verificar se não foi feita montagem. 9) Todas as informações que forem checadas devem ser anotadas e guardadas para a produção de *videocast*.”

Na seção seguinte denominada *Na trilha da oralidade*, o LDP propõe a produção de "*Videocast* com checagem de fatos", a partir da elaboração de um roteiro confeccionado a partir dos dados obtidos na checagem dos fatos.

Na sequência, a seção *Produção de texto* solicita a produção de "Campanha: cartaz, banner, panfleto para internet e vídeo para TV - peças publicitárias" para a divulgação da

campanha de conscientização sobre as *fake news* que deve ser veiculada na internet e por meio de aplicativos de mensagens instantâneas (cartaz, banner e panfleto para internet) e divulgada no blog da turma, nas redes sociais e aplicativos de mensagens.

Após a análise, constatamos que as práticas de curadoria propostas na seção Hora da pesquisa podem promover a verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias e a avaliação do que selecionar na pesquisa. Assim como, a checagem de fatos por meio do utilização de sites de checagem de fatos (*fact cheking*) e mobilizam as estratégias para reconhecer a desinformação (comparação da informação em fontes diversas; localização de informações em diferentes linguagens; análise e distinção da qualidade da informação).

Dessa forma, as práticas de curadoria fomentam a produção do roteiro, visando à produção do *videocast* e posteriormente, a campanha publicitária de conscientização sobre as *fake news*.

Com base nos referenciais teóricos do multiletramentos, as práticas de curadoria propostas pelo LDP podem mobilizar a construção de significados por meio do *Design* ao efetuarem a checagem de fatos e promovem o *Designing* (roteiro para o *videocast*) e o *(Re)designed* (material para a campanha publicitária). Em relação aos processos de conhecimento, as práticas de curadoria podem mobilizar o “Analisar funcionalmente” no momento da escrita do roteiro e o “Aplicar apropriadamente” na elaboração do *videocast*.

Na realização da campanha publicitária pode ocorrer a mobilização do processo de conhecimento “Analisar criticamente”, e o “Aplicar criativamente”, a partir do qual “os alunos fazem algo que expressa ou afeta o mundo de uma nova maneira, ou que transfere seu conhecimento anterior para um novo ambiente” (COPE, KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa); caso consigam durante a realização das práticas de curadoria, interrogar os propósitos, as intenções das pessoas que alimentam o espaço digital com a desinformação (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020).

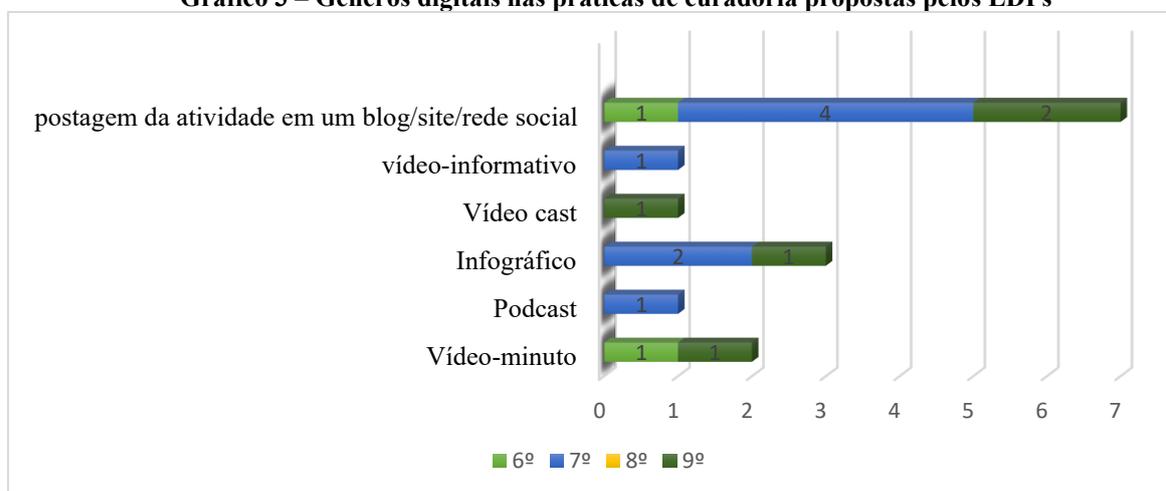
Em relação à perspectiva dos novos letramentos, as práticas de curadoria criam possibilidades para a formação de um novo *ethos* baseado em práticas de letramentos que envolvem diferentes tipos de valores, normas, sensibilidades e procedimentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007, tradução nossa), ao compreenderem como a desinformação se apresenta e ao conseguirem identificá-la. Dessa forma, na realização do *videocast* e da campanha publicitária cujo objetivo será a conscientização sobre as *fake news*, abrem-se caminhos para uma mentalidade mais colaborativa, crítica e ética em relação ao trato com a informação

Assim, torna-se claro que a curadoria não é simplesmente uma seleção de informação, pois, como já mencionado nas seções anteriores, a curadoria de informação, ao filtrar, selecionar, agregar valor e disseminá-las, contribui para a produção de conhecimento. No ambiente escolar. Rojo e Barbosa (2013, p. 75) já ressaltavam a sua importância, pois “não só opera com a busca e a seleção de informação, mas porque se sustenta na definição de critério(s) que podem funcionar como chaves para produção/construção de sentidos”.

A partir dos dados explicitados acima (relacionados aos Quadros 14 e 15) acreditamos que conseguimos analisar como as propostas do LDP contribuem para as práticas de multi(letramentos), analisar, aplicar, e selecionar conteúdos e conhecimentos disponíveis em múltiplas ferramentas digitais e fontes de informação e um novo *ethos* (nova mentalidade), respondendo dessa forma, a uma das questões propostas nesta pesquisa.

Cabe agora identificarmos de qual forma as práticas de curadoria propostas pelo LDP sistematizam os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais. Apresentamos a seguir, os dados obtidos a partir das análises efetuadas nas 49 ocorrências sinalizadas pelos LDPs como mobilizadoras das habilidades prescritas pela BNCC relacionadas à curadoria.

Gráfico 3 – Gêneros digitais nas práticas de curadoria propostas pelos LDPs



Fonte: A autora

A partir dos dados, verificamos que o LDP do 7º ano é o que mais mobiliza os gêneros digitais (quatro) a partir das práticas de curadoria propostas, em oposição, o LDP do 8º ano não as promove. Dentre elas, o infográfico é o mais utilizado, em segundo lugar temos o vídeo-minuto, seguido pelo *podcast*, *videocast* e vídeo informativo.

Outro conjunto de estratégia utilizada pelos LDPs é a postagem das atividades desses gêneros digitais em blog da turma, site da escola ou rede social (escola/turma). Dessa forma,

no LDP do 6º ano, o vídeo-minuto sobre uma manifestação cultural brasileira que envolva música e dança não é apenas visto apenas pela comunidade escolar, mas pode ser compartilhado, redistribuído devido à postagem nas redes sociais. Da mesma forma, isso também ocorre no LDP do 7º ano, com o podcast sobre as "fake news" em relação aos refugiados no Brasil; com o infográfico em forma de linha do tempo sobre a história de um esporte; com o vídeo informativo para compor o *vlog* da turma a respeito de um dos mandamentos apresentados no texto "Os dez mandamentos do jovem consumidor; os infográficos sobre reportagens atuais a respeito da proteção dos direitos da criança e do adolescente e de combate ao trabalho infantil.

Por sua vez, no LDP do 9º ano, o *videocast* com checagem de fatos e o vídeo-minuto sobre o preconceito na língua são postados nas redes sociais ou site da escola; outra prática utilizada pelo LDP é a produção de slides para a exposição oral, a partir do infográfico sobre a violência.

Dessa forma, podemos dizer que a postagem após a produção dos gêneros digitais nas atividades relacionadas às habilidades vinculadas à curadoria, é uma prática comum na Coleção "Tecendo Linguagens", tornando-se dessa forma, uma boa oportunidade para os alunos vivenciarem na escola práticas que já estão consolidadas extramuros escolares. E dessa forma desautomatizarem esses usos tão banalizados pelo acesso aos dispositivos digitais.

Conforme os LDPs, todas essas produções se tornam possíveis devido a um conjunto de habilidades, dentre elas, são relevantes as habilidades relacionadas às práticas de curadoria. Com o intuito de exemplificarmos como o LDP sistematiza as práticas de curadoria e o gênero digital, apresentamos a atividade da produção do vídeo-minuto:

Figura 14 – LDP 9º ano – Preconceito na língua – Produção de vídeo-minuto

HORA DA PESQUISA

Competência gerais
2, 4 e 7

Competências específicas de Língua Portuguesa
3 e 6

Habilidades
(EF69LP32), (EF89LP07), (EF89LP24) e (EF89LP28)

Possibilite o acesso dos alunos à sala de informática e ajude-os a pesquisar em fontes confiáveis conhecidas ou outras e a selecionar, tomar notas e fazer a referência correta dos textos.

dos personagens em discurso direto.

- No entanto, precisa organizar o texto em parágrafos, períodos e orações, usar a pontuação e a ortografia adequadas, empregar regras de concordâncias verbal e nominal e regência.
- Se optar por narrar em primeira pessoa, pode usar a linguagem, todo o tempo, de modo informal, como se fosse uma conversa com o leitor. Retome a crônica "O carioca e a roupa", de Paulo Mendes Campos, para ter um modelo.
- Crie um título que se relacione diretamente com a narrativa de sua crônica e seja atraente ao leitor.

Revisão e reescrita

- Depois do texto escrito, troque as produções com um colega, usando as orientações do planejamento e da elaboração como critérios para indicação de ajustes.
- Peguem o texto de volta, realizem uma leitura atenta com a indicação dos ajustes dos colegas e alterem tudo o que acharem necessário.
- Observem se a estrutura e o conteúdo do texto estão de acordo com o gênero crônica e se, ao lerem, o texto parece compreensível a vocês.
- Passem o texto a limpo. Combinem com o professor um momento para a digitação e edição do texto na sala de informática, impressão e/ou postagem.
- Participem da organização do Mural de Crônicas da Turma.

HORA DA PESQUISA

Preconceito na língua

Você sabia que muitas pessoas sofrem preconceito em relação ao modo de falar? Como será que isso ocorre?

Para saber mais e divulgar para sua turma, você vai pesquisar as diferentes variações do português oral do Brasil e seus dialetos e criar um vídeo-minuto para divulgar os dados de sua pesquisa.

Fonte: Tecendo Linguagens, LDP 9º Ano - Oliveira; Araújo (2018, p. 178)

Esta atividade compõe a Seção *Hora da pesquisa* (LDP 9º ano) e o objetivo é a produção de uma pesquisa sobre o preconceito em relação ao modo de falar existentes no Brasil, as diferentes variações do português oral e os dialetos, e a produção de um vídeo-minuto para a divulgação dos dados obtidos.

O LDP vincula a habilidade EF89LP24⁴⁴ relacionada ao objeto de conhecimento curadoria de informação, como uma das mobilizadoras dessa Seção. O Capítulo se inicia com a leitura do trecho do livro "Racismo" de Ângela Grunsell (seção "Para começo de conversa") e reflexões por meio de perguntas subjetivas relacionadas às atitudes preconceituosas.

Aos alunos, os comandos são a realização de pesquisa na internet sobre as diferentes variações linguísticas; a seleção de informações contendo definições, imagens e vídeos que representem as variedades linguísticas e o depoimentos de preconceitos linguísticos vivenciados; a anotação dos conteúdos da pesquisa, da fonte e da URL; a elaboração do roteiro para a gravação do vídeo-minuto; posterior divulgação em um evento da escola ou em postagens na internet. Ao analisarmos essas atividades, verificamos que não constam informações em relação à verificação da fidedignidade das fontes veiculadas pelos diferentes veículos e mídias.

Por sua vez, para o professor, as orientações se referem a disponibilizar o acesso à sala de informática; auxiliá-los na pesquisa com a utilização de fontes confiáveis, na tomada de notas e na referência correta dos textos.

⁴⁴ (EF89LP24) Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.

Dessa forma, compreendemos que caso o professor siga as orientações previstas pelo LDP, em relação ao auxílio na seleção das informações e verificação das fontes, e explique o que é o preconceito linguístico (como o assunto não foi tratado nas seções anteriores, acreditamos que isso dificulta a compreensão sobre “o que” deve ser pesquisado), as práticas de curadoria propostas se alinham ao prescrito na BNCC em relação à habilidade EF89LP24.

Nesse sentido, ao analisá-las pela perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, essas práticas podem mobilizar, por meio da pesquisa sobre as variações linguísticas e o depoimentos de preconceitos linguísticos vivenciados, o “Analisar Criticamente (estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas) e ao produzirem o roteiro e gravarem o vídeo-minuto, o “Aplicar criativamente: (estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 74-75).

Nessa perspectiva, é possível dizermos que a produção do vídeo-minuto, a partir da pesquisa efetuada ressignifica os sentidos, a apropriação por meio do *Designing* produz o “(Re)designed, a transformação do mundo e da pessoa (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.176). Essas práticas de curadoria possibilitam também a criação de um novo “ethos”, uma nova mentalidade para ler o mundo contemporâneo, um mundo que envolverá novos artefatos, relações sociais, rotinas, processos e práticas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2014, tradução nossa).

Em síntese, no total de 49 ocorrências descritas pelos LDPs como vinculadas às práticas de curadoria prescritas pela BNCC, apenas oito ocorrências mobilizam as práticas de linguagens contemporâneas (infográfico, vídeo-minuto, *videocast*, *podcast* e vídeo informativo) relacionadas aos novos gêneros digitais

Esse resultado revela que as práticas de curadoria no LDP (principalmente no LDP do 8º ano) sistematizam em pequeno número os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais. Isso se deve, dentre outros aspectos, ao fato de que uma grande quantidade de práticas de curadoria propostas estão ainda arraigadas a uma visão de curadoria apenas como seleção de informação, uma pesquisa mecânica de alguma palavra ou situação a partir do texto lido, com pouca discussão (ou superficialmente) acerca dos novos sentidos que podem ser mobilizados pela prática de curadoria e as relações dialógicas existentes em cada conteúdo disponível na web.

Considerando a filosofia bakhtiniana relativa à linguagem, é possível argumentarmos que as práticas de curadoria, vistas como agregadoras de novos significados, não apenas selecionam o que é importante, mas criam espaço para a re(ação), ou seja, “fomenta os processos de descrever, pesquisar, comentar, emitir réplica e apreciações” (ROJO; BARBOSA, 2013, p. 77), dessa forma, podemos refutar uma informação; considerá-la verdadeira, duvidosa, questioná-la, pois:

“O nosso discurso da vida prática está cheia de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas” (BAKHTIN, 2018, p. 223).

Outra hipótese em relação ao número reduzido de gêneros digitais presentes nas práticas de curadoria propostas pelo LDP é a de que os gêneros digitais ainda não foram completamente assimilados nas práticas escolares, fato que inviabiliza uma maior sistematização das práticas de curadoria e os gêneros digitais no LDP, em consonância com Remenche (2021, p. 29), quando argumenta que “embora haja um discurso sobre o uso de gêneros digitais, isso não ocorre, de modo geral, na prática docente que ainda mobiliza textos predominantemente verbais e impressos”.

Considerando o espectro valorativo e complexo da esfera digital, torna-se importante considerarmos a curadoria na escola como viabilizadoras de práticas capazes de fomentar os processos de análise, descrição, réplica e reelaboração de novos sentidos.

O exercício da curadoria, tal como abordado na Coleção Tecendo Linguagens, mostra-nos que é longo o caminho a ser percorrido para a compreensão integral da complexidade desse objeto de conhecimento, entretanto, quando se propõe a produção de um *podcast* para desmentir a desinformação em relação aos refugiados a partir de dados selecionados com uma finalidade específica, como a atividade prevista no LDP do 7º ano, é possível inferirmos que as práticas de curadoria decorrentes dessa produção mobilizam os processos de construção de significados por meio do *re(design)* e dos processos de conhecimento da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020), assim como a formação de um novo *ethos* (Lankshear e Knobel (2006, 2007). Da mesma forma, essas práticas de curadoria podem ativar a percepção das intencionalidades, os efeitos de sentidos, a compreensão responsiva e as relações entre os enunciados que circulam em uma dada esfera discursiva (BAKHTIN, 2015).

Em síntese, parece-nos importante considerarmos as práticas de curadoria como campo atrator para estabilizar, mesmo que provisoriamente, a força do deslocamento pendular proveniente dos novos dispositivos da esfera digital; por outro lado, as práticas de curadoria podem servir como uma forma de profanação⁴⁵(AGAMBEN, 2005) aos processos de dessubjetivação proporcionados pelo anacronismo dos dispositivos pedagógicos frente às novas subjetividades midiáticas dos alunos (SIBILIA, 2012).

Como os reflexos da instabilidade desse deslocamento pendular no ambiente escolar difere de aluno para aluno, levando-se em consideração a realidade da escola pública brasileira, parece-nos viável considerarmos as práticas de curadoria como uma caminho para qualificar e fazer ressoar as vozes desses alunos.

⁴⁵ Para Agamben (2005, p.16) a profanação é a “restituição ao uso comum daquilo que foi capturado e separado de si”, a profanação como contradispositivo requer também o que autor sintetiza como a necessidade de intervenção nos processos de subjetivação decorrentes da utilização e imersão provocados pelos dispositivos digitais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Coleção “Tecendo linguagens” e os dados obtidos sinalizam possíveis iniciativas e caminhos nas propostas do ensino da curadoria para o Ensino Fundamental – Anos finais. Ainda que muitas vezes o conceito de curadoria não seja compreendido e o que a BNCC prescreve a respeito não esteja tão clarificado em nossas práticas educacionais e nos LDPs, os conceitos, as reflexões e as argumentações propostas nesta pesquisa revelam a importância das práticas multiletradas de curadoria no ambiente educacional.

Nesta pesquisa, a curadoria na BNCC foi a fonte de inquietação, pelo fato de a BNCC se apresentar como o “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” (BRASIL, 2017, p. 7). Na BNCC, o recorte que realizamos foram as prescrições relativas à curadoria no Componente curricular Língua Portuguesa (Ensino Fundamental – Anos Finais).

Outra questão que nos mobilizou foi como essas práticas multiletradas de curadoria são acionadas no LDP, que se constituiu em uma referência para a análise, pois segundo o Ministério da Educação - Fundo Nacional de Educação (FNDE)⁴⁶, o LDP é “um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas Escolas beneficiadas” (BRASIL, FNDE, 2021).

Ao constarmos a inexistência de estudos que relacionassem esses temas, o problema que se apresentou e norteou esta pesquisa foi “As práticas multiletradas de curadoria prescritas na BNCC são mobilizadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Como essa mobilização ocorre?”

Baseados nesse problema da pesquisa, o **objetivo geral foi analisar se as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC são apropriadas pelo LDP dos Anos Finais do Ensino Fundamental**. A partir desse objetivo geral, também analisamos como as propostas do LDP contribuem para as práticas de multi(letramentos e um novo *ethos* (nova mentalidade). Assim como, identificamos de qual forma as práticas propostas pelo LDP sistematizam os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais.

⁴⁶ Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>, acesso em 08/07/2021.

Pelos dados apresentados, verificamos que muito ainda deve ser construído e ressignificado para a inclusão efetiva dessas práticas nos LDPs, entretanto, a análise de algumas propostas constantes nos LDP do 7º e do 9º ano criam possibilidades a partir de práticas de curadoria que revestem a pesquisa de novos significados, como exemplos, citamos a realização de *podcast* sobre as "fake news" em relação aos refugiados no Brasil (LDP 7º ano) e a Checagem dos fatos - Produção de *videocast* e peças publicitárias (LDP 9º ano).

Ao termos o LDP como companheiro nessa jornada, foi possível compreendermos a concepção bakhtiniana, relativa ao fato de que nos constituímos pelo discurso, pela diversidade de vozes, pelos discursos que circulam na sociedade e estamos sempre incompletos, em formação. Na constituição desse processo, para Bakhtin (2015) cada momento real da formação da língua produz o heterodiscurso, as linguagens socioideológicas que o autor exemplifica como linguagens de grupos sociais, de profissionais, de autoridades, de professores que são autores de livros, de professores que são “apenas” professores e muitas vezes não compreendem as orientações do LDP. A inclusão dos professores nessa citação é relevante não apenas pelas apreciações valorativas implicadas na confecção do LDP, mas pela importância das orientações no cotidiano da sala de aula. Como a curadoria é um tema relativamente novo (apesar de Rojo e Barbosa já citarem sua importância em 2013⁴⁷), acreditamos que orientações mais específicas sobre a curadoria, o que é, como fazer, são importantes. Na coleção analisada, o termo “sites confiáveis” aparece diversas vezes e nem sempre a definição está posta ao professor.

Pensando nesse cenário, como construir perspectivas pedagógicas visando à compreensão das práticas de curadoria a partir do estatuto dialógico, capaz de perceber a existência da palavra alheia, dos discursos do outro e a conseqüente assimilação no processo da formação ideológica do sujeito com o mundo? Em nossos estudos, supomos que a base para as práticas de curadoria podem ser viabilizadas no LDP, por meio da leitura crítica e das estratégias de compreensão e leitura, pois é por meio da leitura crítica que conseguimos atribuir a intencionalidade do autor e a verificação da impossibilidade de um enunciado totalmente neutro, há sempre a “relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 47).

Assim, reconhecer a existência dessas forças que atuam sobre e nos discursos que circulam na sociedade são pré-requisitos para o que denominamos como uma educação

⁴⁷ ROJO, R.; BARBOSA, J. Gêneros jornalísticos e novos letramentos: novo *ethos*, curadoria, redistribuição. In: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística**. Florianópolis: Insular, 2013.

voltada para a cidadania. Segundo Coscarelli (2021. p. 63), para tornarem-se cidadãos nesses tempos digitais, é necessário que os alunos recebam orientações sobre como selecionar e encontrar informações relevantes, “devem ser bons navegadores, bons leitores”.

Nesse sentido, por meios dos dados analisados nesta pesquisa, o processo de significado pelo design (*Designs disponíveis, designing, (re)redesigned*) a partir do qual um movimento de agência se instala e possibilita a criação de novos significados é importante para avaliarmos a qualidade das práticas de curadoria, da mesma forma, os processos de conhecimento (analisar funcionalmente e criticamente e aplicar apropriadamente e criativamente) são apropriados, pois são orientações para o trabalho com os letramentos, “alinhando-nos às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 730).

Por sua vez, em nossas análises, constatamos a importância da perspectiva dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007; KNOBEL; LANKSHEAR, 2014) e do novo *ethos* (nova mentalidade) na verificação do alcance das práticas de curadoria, pois ensejam a participação, colaboração, distribuição, menos centrados na autoria, na dispersão de conhecimentos e devem ser pensados a partir da alteração dos contextos e das práticas nas quais estão situados.

Pensando no ambiente escolar, os dados analisados nos permitem dizer que nem todas as práticas multiletradas de curadoria prescritas pela BNCC foram apropriadas pelo LDP do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Segundo nossas análises, a habilidade EF67LP20 (Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas) são apropriadas nas proporções de 22% no LDP do 6º ano e no 7º ano em 50% (em relação ao total das ocorrências vinculadas pelo LDP). A habilidade EF89LP24 (Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis) também se mantém no mesmo nível, 30% no LDP do 9º ano e 33% no LDP do 8º ano.

A habilidade EF09LP01 (Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.) foi apropriada, com 17%.

Já as habilidades EF89LP02 (Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.), não foi acionada no LDP do 8º ano, portanto não foi possível efetuar a análise, e no LDP do 9º ano, a ocorrência (uma) não mobilizou o prescrito pela BNCC. Da mesma forma, a habilidade EF09LP02 (Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria), com uma ocorrência, não integralizou o prescrito pela BNCC.

Sobre a nossa intenção em identificarmos de qual forma as práticas propostas pelo LDP sistematizam os diferentes gêneros presentes em ambientes digitais, constatamos que dentre as ocorrências descritas pelos LDPs como vinculadas às práticas de curadoria prescritas pela BNCC, cerca de 16 % das ocorrências podem se enquadrar como práticas de linguagens contemporâneas relacionadas aos gêneros digitais (infográfico, vídeo-minuto, videocast, podcast e vídeo informativo).

Esse número reduzido de mobilizações, remetem ao fato de que as propostas constantes na Coleção muitas vezes solicitavam apenas pesquisas de palavras de textos lidos ou configuravam a curadoria como a realização de enquete, a partir de perguntas já sugeridas pelo próprio LDP, dessa forma, não articulavam as práticas de curadoria com essas práticas de linguagens contemporâneas para mobilizar práticas da cultura digital e construir novos sentidos sobre o mundo, fato que para Barbosa (2018, p. 19), significa “contemplar o trabalho com textos e produções multissemióticas nos diferentes campos de atuação considerados (o que supõe exploração das diferentes linguagens digitais [...]; levar em conta as práticas colaborativas, de curadoria, de remix”.

A BNCC aponta que a curadoria de informação e a utilização de ferramentas de curadoria são fatores que contribuem para esclarecer como funciona a dinâmica das mentiras transvestidas de verdade, o que denominamos nesta pesquisa como *desinformação*. Em nossos estudos, foi possível verificarmos que o fenômeno da desinformação se deve, dentre outros fatores, ao “apagamento da linha divisória entre verdade fatural e opinião” (ARENDR, 2016, p. 309). Assim, quando é utilizada como oposição ao fato, e se reveste da aura de verdade, a opinião é uma ação moldada pela mentira, ou seja, com o que a autora conceitua por uma “falsidade deliberada”, cujo teor se altera conforme a exigência do público que queremos alcançar ou convencer.

Podemos estabelecer correlações entre esses conceitos e a desinformação, devido à presença da intencionalidade e a afinidade da falsidade deliberada (mentira) com a ação transformando-se em força disseminadora para a absoluta “recusa a acreditar na verdade de qualquer coisa, por mais bem estabelecida que ela possa ser. [...] um processo de destruição do sentido mediante o qual nos orientamos no mundo real” (ARENDT, 2016, p. 317).

O ritmo acelerado desse tempo regido pelos algoritmos transformam as relações entre os sujeitos do discurso, disso decorre que a aceitação incondicional do dizer alheio ou no extremo oposto, a recusa, parece estar em um ponto de tensão muito maior do que no tempo histórico anterior às mídias digitais.

Neste novo ambiente, é necessário um posicionamento do falante em relação ao discurso alheio, com o intuito de buscar novos conteúdos e informações de forma autônoma e crítica e capaz de selecionar com uma finalidade específica. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, concordar, ou seja, as condições para posições responsivas surgem apenas a partir das posições valorativas dos participantes, são conforme Bakhtin (2015, p. 67), “horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos”.

Dessa forma, é importante que a cultura escolar incorpore a questão da desinformação que circula nas diversas mídias, sendo as práticas de curadoria, uma dentre as práticas importantes para o seu desmascaramento, pois é necessário buscar, selecionar a informação, efetuar recortes e ressignificá-la, “uma vez que agora há uma tal diversidade, uma tal acumulação, vertiginosa, diária, de informações, que é preciso “recortá-las”. Se alguém te diz “é branco”, talvez seja preto, sei lá eu! É preciso ir buscar as fontes, cruzar as fontes, e aí, uma vez mais, pôr em prática o espírito crítico.” (FREIRE ; GUIMARÃES, 2021, p. 176-177).

É justamente esse espírito crítico ou, mais precisamente, a base para a formação desse espírito crítico capaz de construir novas compreensões do mundo, que pode ser viabilizada por meio de práticas de curadoria na escola, pois “construir a escola que queremos, impõe-nos ações na escola que temos” (GERALDI, 2018, p. 44).

Como as práticas de curadoria no ambiente escolar é um tema recente, sendo a BNCC (2017) o primeiro documento oficial a fazer menção a esse objeto de conhecimento, entendemos que são necessários estudos, principalmente etnográficos, que contemplem: (i) “como” e “o que” são as práticas de curadoria que estão (ou não) sendo feitas nas escolas públicas brasileiras; (ii) de qual forma as práticas propostas no LDP são absorvidas pelos interlocutores no ambiente

escolar. Acreditamos que estudos nessas perspectivas auxiliarão a produção e a recepção de novos olhares para o trabalho com a curadoria no LDP.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.; BUNZEN, C. Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula. *In*: ABREU-TARDELLI, L.; BUNZEN, C. Orgs. **Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula**. Recife: Pipa Comunicação. 2020. Edição do Kindle.

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? Trad. Nilcéia Valdati. **Outra travessia**. Santa Catarina. n° 5. p. 9-16. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576> Acesso em 20/01/2021

ANGEWSKI, P. N. Instrumentos de exercício da cidadania. *In*: ANDREOLI, C. V.; TORRES, P. L.; Org. **Complexidade: redes e conexões do ser sustentável**. Curitiba: SENAR PR, 2014.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 8° edição. São Paulo: Perspectiva, 2016.

AYERS, W. **To Teach: The Journey of a Teacher**. Nova York: Teachers College Press, 2010. Disponível em: <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-7/ayers-on-teaching-for-democracy>. Acesso em 19/03/2021

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I. A estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2018.

BARBOSA, J. P. Do “copiar e colar” ao remixar e ressignificar: busca, seleção, tratamento, redistribuição e apreciação de conteúdo na rede. **Educação no século XXI**, volume 4. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

BARBOSA, J. P.; SIMÕES, P. H. O. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. *In*: **Linha D'Água (Online)**, v. 30, n. 2, p. 71-91. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/127663> Acesso em 05/03/2021.

BARBOSA, J. P. As práticas de linguagem contemporâneas e a BNCC. *In*: **Revista Na ponta do lápis**, Ano XIX, n. 31, jul. 2018. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7589/npl31.pdf>. Acesso em 03/11/2021.

BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O.; KLINKE, K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *In: Revista Brasileira de Educação*. n. 20, p. 27-47, mai/jun/jul/ago. 2002.

BEIGUELMAN, G. De leitor a curador de informação: rumo à leitura social. *In: Revista do Instituto de Artes da UERJ, CONCINNITAS*, v. 01, n. 20. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/12958/10007>. Acesso em 16/02/2021.

BERNERS-LEE, T.; HENDLER, J.; LASSILA, O. *The Semantic Web: a new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities*. **Scientific American Magazine**, May, 2001. Disponível em: <http://www.cs.umd.edu/~golbeck/LBSC690/SemanticWeb.html> Acesso em 29/09/2020. Acesso em 19/09/2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 06/02/2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua em relação ao uso de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=sobre> Acesso em 16/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 08/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> Acesso em 08/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos, PNLD 2020**. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em 08/05/2021.

BUNZEN, C. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. *In: Estudos Linguísticos*, n. XXXIV, 2005a, p. 557-562.

BUNZEN, C. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. *In: I SILID (Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua materna e estrangeira)*, 2008, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio sobre o livro didático de Língua materna e estrangeira**. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008. p. 1-16.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: 2009.

BUNZEN, C. Reflexões sobre prática de letramentos digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. *In:* BUNZEN, C. Org. **Livro didático de português: políticas, produção e ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In:* COSTA VAL; MARCUSCHI. Orgs.. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: CEALE, Autêntica, 2005.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução Ana Goldeberg. São Paulo: Editora Iluminuras, 2008. Edição do Kindle.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: EDUSP, 2019.

CARIBÉ, J. C. R. **Algoritmização das relações sociais em rede, produção de crenças e construção da realidade.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola da Comunicação, Instituto Brasileiro Informação Ciência e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2019.

CASSIANO, C. C. F. Mercado editorial, políticas públicas e educação no Brasil do séc. XXI. *In:* ABREU-TARDELLI, L.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula.** Recife: Pipa Comunicação. 2020. Edição do Kindle.

CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.** 2. ed. Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTILHO, A. V. **O papel da curadoria na promoção do fluxo de notícias em espaços informativos voltados para a produção de conhecimento.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC, 2015.

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; et al. (New London Group) (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures.* Harvard Educational Review, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em 19/2/2021

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **TIC DOMICÍLIOS 2019. Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil.** CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Disponível em:

https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf Acesso em 20/10/2020. Acesso em 01/06/2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **TIC EDUCAÇÃO 2018. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na escolas brasileiras.** CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br). Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em 04/06/2021.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New literacies, new learning.** University of Illinois Urbana-Champaign, 2009. Disponível em: <https://newlearningonline.com/uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>. Acesso em 19/02/2021.

CORTELLA, M.; DIMENSTEIN, G. **A era da curadoria: O que importa é saber o que importa!** Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na prática: escolhendo brinquedos pedagógicos. In: REMENCHE, M. L. R.; DIONÍSIO, M. L. (Orgs.) **Ler e escrever na cibercultura: concepções e práticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

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

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia: um convite.** 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCON, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens.** Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, D. As *fake news* e os conceitos de verdade: um breve panorama filosófico. **Revista PUB Diálogos Interdisciplinares.** Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/as-fake-news-e-os-conceitos-de-verdade-um-breve-panorama-filos%C3%B3fico>. Acesso em 27/01/2020.

FERREIRA, M. A Evolução da Web: o que esperar da Web 4.0? In: **Conexões Expandidas,** Universidade Federal de Juiz de Fora, 09/09/2019. Disponível em: <https://www.ufjf.br/conexoesexpandidas/2019/09/09/a-evolucao-da-web-o-que-esperar-da-web-4-0/>. Acesso em 05/03/2021.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria & Educação, V. 5, p.28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em 05/08/2021.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FUJIHARA, E. (Org.) **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º, 7º, 8º, 9º ano. Material Digital Manual do Professor**. São Paulo: IBEP, 2018.

GEE, J.P. *The New Literacy Studies*. In: Jennifer Rowsell, Kate Pahl (Eds.). *The Routledge Handbooks of the Literacy Studies*. 2015. p. 35-48. Disponível em <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2> Acesso em 20/09/2020.

GEE, J. P. *A personal retrospective on the New London Group and its formation*. In: F. Serafini e. Gee (Eds). *Remixing multiliteracies: theory and practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press. 2017, p. 19-31.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015b. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661>. Acesso em: 23/02/2021.

GERALDI, J. W. **A escola e as tecnologias**. Texto escrito para participação no UEADSL, 2018. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/mod/forum/discuss.php?d=244> Acesso em 23/02/2021.

GNANADESIKAN, A. E. *The writing revolution: cuneiform to the Internet*. Chichester: Willy-Blackwell, 2009.

HAN, B. C. **No enxame: perspectivas do digital**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

HEATH, S. *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*. *Language in Society*, 11 (1), 1982, p. 49-76. Disponível em: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf. Acesso em 19/09/2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. Tradução Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

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

KHANZODE, K. C. A.; SARODE, R. D. Evolution of the World Wide Web: From web 1.0 to 6.0. *In: International Journal of Digital Library Services*, vol. 6, April - June 2016. Disponível em: <http://www.ijodls.in/vol-6-issue-2-2016.html>. Acesso em 04/03/2021

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>. Acesso em 21/09/2020. Acesso em 05/07/2021.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. R. S. Multiletramentos, interdições e marginalidades. *In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). Significados e ressignificações do letramento: deslocamentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2016.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. *Studying New Literacies*. *In: International Reading Association - Journal of Adolescents & Adults*- 58 (2) – Out 2014 - p. 97-101. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262642912_Studying_New_Literacies Acesso em: 24/09/2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning (second edition)*. London: Open University Press, McGraw-Hill Education, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Researching New Literacies: Web 2.0 Practices and Insider Perspectives*. *SAGE Journals. E-Learning and Digital Media*. 2007; 4(3). P. 224-240. Disponível em <https://doi.org/10.2304%2Felea.2007.4.3.224> Acesso em 24/09/2020

LEMKE, J. Letramentos Metamidiáticos: transformando significados e mídias. **Trabalho em linguística Aplicada**. vol.49 no.2 Campinas Jul./Dez. 2010.

LIMA, S. M.M. Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *In: Entretextos*, v. 12, n.1, p. 164-177, jan./jul. 2012. UEL. Londrina: 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/8681> Acesso em 25/02/2021.

LOZANO, N. O. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação Mestrado, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo, Marília: 2020.

MAGRANI, E.; OLIVEIRA, R. “A esfera pública (forjada) na era das *fake news* e dos filtros-bolha”. *Fake news e as eleições 2018*. **Cadernos Adenauer XIX**, n. 4. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2018, p.18.

MARCUSCHI, L. A., Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *In: Em Aberto*. v. 16, n. 69 (1996). Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374/2113> Acesso em 18/08/2021.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA*. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf> Acesso em 18/08/2021.

MARINONI, B.; GALASSI, V. Aspectos da desinformação, capitalismo e crises. *In: MARTINS, H. (Org.). Desinformação: crise política e saídas democráticas para as fake news*. São Paulo: Veneta, 2020. Edição do Kindle.

MARSARO, F. P. Projeto gráfico-editorial de livros Didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. *In: BUNZEN, C. Org. Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MARTINO, L. M. S. Entre mídia e comunicação: origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. **Revista Comunicação, Mídia, Consumo**, v. 13, n. 38, São Paulo: 2016. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1154> Acesso em 21/01/2021.

MARTINS, H. Muito além das *Fake News*: O problema da desinformação em meio à crise social. *In: MARTINS, H. (Org.). Desinformação: crise política e saídas democráticas para as fake news*. São Paulo: Veneta, 2020. Edição do Kindle.

MOITA LOPES, L. C. Linguística aplicada e vida contemporânea. *In: MOITA LOPES, L. C. (Org.). Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. 1. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MOURA, E. Revista digital: o caso da Scoop.it! **Educação no século XXI**, v. 4. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º, 7º, 8º, 9º ano**. 5º edição. São Paulo: IBEP, 2018.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software**. 2005. Disponível em:
<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Acesso em 28/09/2020.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. **Leitores do Século 21 - Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital. Relatório**: 2021.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a técnica**. Lisboa: Fim de século, 2009.

PALETTA, F. C.; MUCHERONI, M. L. O desenvolvimento da Web 3.0: Linked Data e DBPedia. **Revista Prisma.com** (25), 2014, p. 73-90. Disponível em
<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/1869> Acesso em 29/09/2009.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: Relações sociais e língua em práticas de análise linguística. *In*: FONSECA, E. M. (Org.). **Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin**. Capinas, SP: Pontes Editora, 2017.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REMENCHE, M. L. R. Entre muros e redes: letramentos, sujeitos e tecnologias em práticas escolares. *In*: REMENCHE, M. L. R.; DIONÍSIO, M. L. (Orgs.) **Ler e escrever na cibercultura: concepções e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RIBEIRO, A. E. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em:
<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002> Acesso em 05/10/2021.

RODRIGUES, R. H. **Análise de gêneros do discurso na Teoria Bakhtiniana: Algumas questões teóricas e metodológicas**. Disponível em:
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0402/040208.pdf>. Acesso em 05/04/2021.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**. Vol. 38. Nº 1. Jan-jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em 07/10/2020.

ROJO, R.; BARBOSA, J. Gêneros jornalísticos e novos letramentos: novo *ethos*, curadoria, redistribuição. *In*: SEIXAS, L.; PINHEIRO, N. F. (Orgs.). **Gêneros: um diálogo entre comunicação e Linguística**. Florianópolis: Insular, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 215.

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

ROHLING, N.; REMENCHE, M. L. R.; BORTOLOTTI, N. Mídias sociais digitais e narrativas de resistência no espaço escolar. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD. Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 413-429, maio/ago. 2018.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, 10(22), 23-32. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em 01/09/2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020. Edição do Kindle.

SANTOS-CLERISI, G. D. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística /semiótica**. Tese (doutorado) da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, L. C.(Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 1. ed., 6. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SILVEIRA, A. P.; ROHLING, N. A produção de textos na escola e sua relação com a cultura digital: uma análise do componente de língua portuguesa na BNCC. *In*: REMENCHE, M. L. R.; DIONÍSIO, M. L. (Orgs.) **Ler e escrever na cibercultura: concepções e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

SINGER, H. **Afinal o que os brasileiros precisam saber?** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/afinal-o-que-os-brasileiros-precisam-saber/> Acesso em 23/02/2021.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, V. B. A. V. Livro didático de português: apontamentos a partir da teoria dialógica da linguagem. *In*: ABREU-TARDELLI, L.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Livro didático: dos contextos aos usos em sala de aula**. Recife: Pipa Comunicação. 2020. Edição do Kindle.

SPAGNUOLO, S. “**Como fazer sua própria checagem de fatos e detectar notícias falsas**”. AOS FATOS, 24/11/2016. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/como-fazer-sua-propria-checagem-de-fatos-e-detectar-noticias-falsas/> Acesso em 16/02/2021

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento**. In: MAGALHÃES, Izabel. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

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

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a linguagem Neoliberal: que língua(gens) são (des) legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (Orgs) **A BNCC e o estudo de Línguas e Literatura**. Campinas: Pontes, 2019.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M; AMORIM, M. A. (Orgs) **A BNCC e o estudo de Línguas e Literatura**. Campinas: Pontes, 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO; CONECTAS. Direitos na Pandemia – Mapeamento e Análise das Normas Jurídicas de Resposta à Covid-19 no Brasil. **Boletim nº 10**. CEPEDISA USP; CONECTAS. São Paulo: 20/01/2021. Disponível em: https://www.conectas.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/Boletim_Direitos-na-Pandemia_ed_10.pdf. Acesso em 27/01/2020.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: deslocamentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2016.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018 [1929]

WESTRUP, A. C. Para além da aparência: Saídas amplas e democráticas. In: Martins, Helena (Org.). **Desinformação: crise política e saídas democráticas para as fake news**. São Paulo: Veneta, 2020. Edição do Kindle.