



## APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

### Notes on the Concept of Multiliteracies on the National Common Curriculum Base and its Implications for Portuguese Language Teaching: a Critical Perspective

Fabíola Ribeiro Farias<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo discute a proposição de ensino de língua portuguesa na Educação Básica, a partir do conceito de letramento e seus desdobramentos presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tendo como objetivo compreender suas possibilidades de realização na escola. Para isso, toma como horizonte a concepção de trabalho educativo postulada pela Pedagogia Histórico-crítica, apresenta e analisa documentalmente a presença do termo letramento e suas derivações na BNCC, especialmente na formulação dos multiletramentos, e conclui que as orientações apontam para a priorização de objetos e elementos atinentes à cultura digital em detrimento da leitura e da escrita, com consequentes reverberações na formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** BNCC. Letramentos. Multiletramentos. Língua Portuguesa. Pedagogia Histórico-crítica.

**Abstract:** The paper addresses the guidelines for Portuguese language courses in Basic Education as stated by the National Common Curricular Base - BNCC, drawing on the concept of literacy and its consequences. It uses the idea of educational work from Historical Critical Pedagogy as a horizon for this, introducing and discussing the presence of the term "literacy" and its variants in the BNCC, especially in the formulation of multiliteracies. It concludes that the recommendations point to the prioritisation of digital culture objects and elements over reading and writing, which resonates in students' education.

**Keywords:** BNCC. Literacy. Multiliteracies. Portuguese. Historical Critical Pedagogy.

## 1 Introdução

O ensino de língua portuguesa tem sido, nas últimas décadas, motivo de preocupação e objeto de pesquisa acadêmica no Brasil. A preocupação se deve ao fato do baixo desempenho dos estudantes brasileiros em processos nacionais e internacionais de avaliação de políticas de educação, como o Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf, realizado desde 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, com o apoio do Ibope Inteligência, que mede habilidades de letramento e numeramento, isto é, habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano, da população brasileira entre 15 e 64 anos,

---

<sup>1</sup> Fabíola Ribeiro Farias é graduada em Letras, mestre e doutora em Ciência da Informação (UFMG), com pós-doutorado em Educação (Ufopa). E-mail: [fabiolarfarias@gmail.com](mailto:fabiolarfarias@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-3139-1038>



e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE desde 2000, que avalia estudantes na faixa etária de 15 anos em habilidades de leitura, matemática e ciências. A pesquisa acadêmica se dedica a tentar compreender os motivos do baixo desempenho na aprendizagem da língua e a propor, a partir das explicações alcançadas, novas abordagens e métodos para a sala de aula.

Todo esse movimento entre universidade, pesquisa e ensino, incluindo a formação em nível de graduação dos profissionais que atuarão nas escolas, é ciclicamente perpassado pelos documentos oficiais orientadores, que se valem, em sua elaboração, da produção acadêmica e de seus pesquisadores, e a eles e às salas de aula se voltam como normativas para a elaboração e a execução de currículos e projetos pedagógicos e, claro, à crítica, desde os pressupostos presentes nos documentos até a visão de mundo que encerram, passando também pelos processos participativos em sua elaboração.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em duas etapas (em um primeiro momento, dezembro de 2017, as relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, posteriormente, em dezembro de 2018, a etapa do Ensino Médio), de caráter normativo, é um documento

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Considerando seu caráter abrangente e normativo na elaboração dos currículos e projetos pedagógicos da Educação Básica, faz-se necessário investigar as diretrizes que orientam o ensino de língua portuguesa, identificando e analisando as perspectivas teóricas que as sustentam.

No centro das pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa está o conceito de letramento, compreendido como “Estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3, grifo da autora). Objeto de disputa no campo, especialmente em função de seu amplo uso, desdobrado em constantes ressignificações e apropriações, o conceito se consolidou como horizonte final do ensino de língua portuguesa, estando presente nas pesquisas acadêmicas, no cotidiano das salas de aula e, como não poderia deixar de ser, nos documentos oficiais sobre Educação no país, como a BNCC.

Tendo isso em vista, este artigo discute a proposição de ensino de língua portuguesa na Educação Básica, a partir do conceito de letramento e seus desdobramentos. Tomando como horizonte a concepção de trabalho educativo postulada pela Pedagogia Histórico-crítica, apresenta e analisa documentalmente a presença do termo letramento e suas derivações na BNCC, discutindo as orientações para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica. A pesquisa documental se caracteriza pela descrição e análise de documentos em sua composição e discursos, além de seu contexto de produção. Assim, tem como exigência a apresentação detalhada do objeto em análise, buscando sua exposição e construção, implícita e explícita, no documento. Neste artigo, isso se concretiza na apresentação da constituição da

BNCC como orientação normativa da política educacional brasileira e, especialmente, no tratamento dado ao ensino de língua portuguesa, objeto de reflexão proposto.

## 2 Letramento, multiletramentos, “mais língua” e o ensino de língua portuguesa na escola

O conceito de letramento no Brasil está ancorado na diferenciação em relação à alfabetização: esta seria o processo de aquisição da leitura e da escrita, enquanto aquele diria dos usos sociais das técnicas adquiridas. Mesmo indissociáveis, como de maneira unânime afirmam os pesquisadores do tema, haveria especificidades em cada um dos conceitos:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2018, p. 44-45, grifo da autora).

Objeto de muitas pesquisas, em distintos campos disciplinares, no Brasil o letramento ocupa, já há algumas décadas, a centralidade nos estudos sobre o ensino de língua portuguesa e, como não poderia deixar de ser, sustenta formas de compreender a leitura e a escrita no ambiente escolar e na vida social. Desde sua origem, diz das habilidades sociais e produtivas de uso da leitura e da escrita, em consonância com as demandas, sempre renovadas, que o mercado de trabalho apresenta à escola.

Mesmo compreendidos de maneira ampla e abrangente, os usos sociais da leitura e da escrita, objetos do letramento, remetem, inequivocamente, à formação de sujeitos qualificados para o trabalho e para o consumo no mundo contemporâneo. Circunscritas a situações determinadas, ainda que em infindáveis variações, a leitura e a escrita se afastam de sua condição de instrumentos de acesso ao e produção do conhecimento, restringindo-se à ideia de um saber-fazer social ou, nos termos mais modernos, transformam-se em competências.

O conceito de multiletramentos amplia os objetos de leitura e significação aos quais se dedicava o letramento, contemplando, além do texto verbal, imagens, sons, vídeos, gráficos, dentre outros, seja isoladamente ou em sua relação com a escrita. Isso significaria, segundo Rojo e Moura (2012), o acolhimento da diversidade cultural e do pluralismo de expressões de linguagem existentes na vida contemporânea, com destaque para a cultura digital:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).



Apesar da intensa presença da pedagogia dos multiletramentos nas pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, com reverberação direta nos documentos oficiais, nos livros didáticos e nas práticas escolares, isso não constitui consenso, especialmente entre pesquisadores que atuam em perspectiva crítica, como a que apresentamos a seguir.

O ensino de língua portuguesa, assim como o de outras disciplinas, deve estar sustentado em um entendimento de educação escolar e de trabalho educativo. A escolha de uma perspectiva pragmática, respondendo às demandas da sociedade capitalista e neoliberal, ou de um horizonte crítico, que tenha como objeto a compreensão dos sujeitos em sua historicidade e a criação de condições para a recusa de injustiças sociais, vai determinar o escopo do ensino de língua portuguesa na escola.

Nesse artigo tomamos como horizonte educativo o postulado pela Pedagogia Histórico-crítica:

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, entendemos que o ensino de língua portuguesa na escola deve estar ancorado em proposta que permita aos sujeitos – crianças, adolescentes e adultos – a compreensão da língua como instrumento de poder e sua apropriação para a indagação do e intervenção no mundo, no tempo, no espaço e nas relações sociais em que vivem. Esse entendimento pode ser traduzido na proposição de ensino de língua portuguesa como ensino de “mais língua”: “Saber a língua, saber pensar sobre ela e saber usá-la pensando-a é um conhecimento que se aprende, e que é melhor aprendido quando realizado num processo de reflexão e indagação continuada, num processo intencional e sistemático, como aquele que deve ser próprio da educação escolar” (BRITTO, 2017, p. 8).

Ensinar “mais língua” na escola tem como premissa a ciência de que os estudantes, independentemente de sua faixa etária ou condição social, são falantes de língua portuguesa e, de maneira geral, comunicam-se e fazem uso efetivo e adequado do idioma em situações cotidianas, que foram classificadas por Bakhtin como gêneros primários do discurso (Bakhtin, 1997). Partindo desses sujeitos e de suas vidas concretas, o ensino de língua portuguesa deve reconhecer e validar os saberes e as experiências linguísticas dos estudantes para abordar a língua, refletindo sobre seu uso, com a intencionalidade que deve ser própria da educação escolar.

Mais que a instrução de indivíduos competentes para falar, ler e escrever no cotidiano, em suportes diversos, atendendo a demandas imediatas do mercado de trabalho, ensinar “mais língua” tem como fim a formação de sujeitos que, a partir da leitura, da escrita e da oralidade, se compreendam, individual e coletivamente, em sua historicidade, sabendo a língua e sabendo da língua.



Saber a língua e saber da língua estão no cerne do ensino de “mais língua”, que tem como eixo a compreensão de que o conhecimento aprofundado da língua implica a apropriação dos conteúdos que nela se produzem, vinculando a participação no mundo da escrita ao mundo do conhecimento. De acordo com a Pedagogia Histórico-crítica, é no acesso e na posse desse conhecimento, produzido historicamente e, por isso, carregado de marcas objetivas e subjetivas, tanto em sua produção quanto em sua circulação, que estão as bases para a realização do trabalho educativo.

Na sala de aula, em todas as etapas da Educação Básica, o ensino de “mais língua” pode ser materializado na proposição e no desenvolvimento de atividades e em sua potência de estimular o interesse dos estudantes para a compreensão das construções linguísticas, especialmente em suas formas de realização na leitura e na escrita de textos, na exposição oral de argumentos, nas mais diversas situações sociais. Ou, a partir de Bakhtin (1997), na passagem dos gêneros primários aos secundários, no refinamento da língua do cotidiano para seu uso em situações mais organizadas e reflexivas, mais elaboradas:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

É importante destacar, como aponta Bakhtin (1997), que na educação escolar os gêneros primários, isto é, os usos cotidianos da língua, são apropriados e refeitos em gêneros secundários, em textos e discursos mais elaborados, mais organizados, o que significa que a passagem de um gênero a outro não é artificial, mas gradual, sempre em marcha e em processo de aprimoramento, em uma relação simbiótica entre forma e conteúdo, uma construção metacognitiva – entrar no mundo da escrita é entrar no mundo do conhecimento. Isso tem como exigência, claro, a consideração das muitas experiências linguísticas presentes em uma sala de aula. Ainda que os estudantes tenham origens social, cultural e econômica semelhantes, a percepção da língua, incluindo os níveis de silenciamento e de gagueira a que muitos estão e são constantemente submetidos, varia de aluno para aluno e da atuação docente em sua concretude.

O compromisso com o ensino de língua portuguesa que permita aos estudantes a consciência da língua, com suas possibilidades de dizer e de calar, de mostrar e de esconder, de suspeitar de ideias subliminares aos discursos oficiais e de reconhecer a diversidade linguística existente no país sem fazer das diferenças instrumentos de preconceito, criando condições de apropriação do conhecimento historicamente produzido, é o horizonte da proposição de “mais língua”, que encontra ancoragem nos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica.

À luz da proposição do ensino de língua portuguesa na escola como ensino de “mais língua”, faz-se necessária a problematização do conceito de letramento e sua chancela, ainda que subliminar, para produzir usuários competentes da língua para atender a demandas produtivas, reinventadas ao longo dos anos, moldando-se aos interesses do capital. Essa adequação se dá na naturalização do termo em vários campos com o sentido de habilidade que se busca e que se valoriza e também em sua ressignificação teórica, necessária à legitimação de novas formas de produzir competências e habilidades úteis ao sistema.





Tal como o termo inglês *literacy* foi aos poucos incorporando toda forma de conhecimento e competência específicos dentro de algum campo de atividade social, *letramento* também vem sendo empregado no Brasil para designar diversas habilidades. Assim é que se tem falado, por exemplo, de *letramento digital* (o conhecimento e o uso das tecnologias da informática), de *letramento matemático* (ou *numeramento*: a aquisição e o uso das habilidades matemáticas), de *letramento literário*, entre outros. (BAGNO, 2017, p. 217, grifo do autor).

As acepções e usos do termo *letramento*, em seu sentido original, apropriações por outras áreas e desdobramentos nos estudos da linguagem, como o advento da ideia de *multiletramentos*, com incidência direta e objetiva no ensino de língua portuguesa na escola, podem ser observados no texto da BNCC.

### **3 O letramento, os multiletramentos e o ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular**

Desde sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, a BNCC, de caráter normativo, orienta a elaboração dos currículos escolares em todo o País, visando à oferta de conteúdo mínimo e comum a todos os estudantes da Educação Básica. Alvo de protestos e disputas, tanto no que toca ao conteúdo quanto ao processo de sua elaboração, o documento estabelece seis direitos de aprendizagem na Educação Infantil e diretrizes para a elaboração dos currículos em cinco áreas do conhecimento para o Ensino Fundamental – Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – nos anos finais), Matemática, Ciências, Ciências Humanas (Geografia, História) e Ensino Religioso – e para o Ensino Médio - Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional. Para cada uma das áreas, o documento estabelece competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos estudantes.

No Ensino Fundamental, os quatro eixos de integração estabelecidos pela BNCC para a área de Língua Portuguesa – Leitura; Produção de Textos; Oralidade; Análise Linguística/Semiótica – estão orientados pelas práticas de linguagem:

oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2018, p. 71).

O documento destaca as chamadas práticas de linguagem contemporâneas, que “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68), para apresentar o que compreende como desafio:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC –



necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p. 69).

Ao ressaltar a importância de se desenvolver as habilidades à luz da cultura digital e dos signos da modernidade que se impõem à educação escolar, a BNCC demonstra sua preocupação com o atendimento ao mercado de trabalho, ainda que este esteja, como afirma o documento, marcado pela incerteza gerada pelas tecnologias que se desenvolvem rápida e continuamente:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (BRASIL, 2018, p. 69).

Nesse contexto, o documento afirma a centralidade do texto, desafiando em seu entendimento de práticas de linguagem contemporâneas o que compreende por texto, isto é, qualquer elemento que possa ser interpretado e significado. A mesma lógica é estendida aos estudantes, que passam a ser considerados

mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 70).

Em resumo, as diretrizes da BNCC para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental destacam a importância dos textos multissemióticos, tanto no que toca à sua interpretação quanto à sua produção, especialmente nos meios digitais, na sala de aula, orientando, dessa maneira, uma nova concepção de leitor e de produtor de textos na escola, à luz de demandas especulativas sobre o mercado de trabalho que no futuro absorverá as crianças e adolescentes de hoje.

No Ensino Médio, os eixos de integração estabelecidos pela BNCC para a área de Língua Portuguesa são os mesmos do Ensino Fundamental: Leitura; Produção de Textos; Oralidade; Análise Linguística/Semiótica, tendo como expectativa a consolidação e o aprofundamento das aprendizagens da etapa anterior.

O documento amplia a atenção para as práticas contemporâneas de linguagem, dando ênfase aos chamados textos multissemióticos, associados ao público jovem:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos



letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2018, p. 498).

A abordagem do ensino de língua portuguesa com ênfase na produção e na circulação de textos híbridos, formados por palavras, imagens, sons e vídeos, revela a hierarquização, no âmbito da BNCC, em relação à leitura e à escrita da letra, embora essa posição seja reiteradamente rejeitada no documento, que afirma mais de uma vez a centralidade da letra em suas diretrizes. A observação e a análise das ocorrências do conceito de letramento e de seus desdobramentos no documento confirmam tal constatação.

Embora originalmente estabelecido no campo do ensino de língua portuguesa, o termo letramento, consideradas suas variações, conta com 51 menções na BNCC, todas elas nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: letramento, letramentos, multiletramentos, novos letramentos; além das apropriações de outras áreas - letramento matemático, letramento científico – e de especificações como letramento da letra e do impresso e letramentos locais.

Apesar da centralidade do conceito na área de Linguagens / Língua Portuguesa e do número grande de ocorrências do termo em todo o documento, não há apresentação de seu significado e aceção nos diversos aspectos de sua aplicação, ficando a cargo do leitor sua compreensão em cada contexto.

A maioria das ocorrências sugere entendimentos bastante amplos e se refere ao conceito de maneira generalista, o que pressupõe a compreensão consensual do conceito (práticas diversificadas de letramento, na página 59; ampliação dos letramentos, na página 67; diferentes letramentos, na página 70; ampliação do letramento e eventos de letramento, na página 89; processos de letramento e alfabetização, na página 224, dentre outras da mesma natureza).

Os termos multiletramentos e novos letramentos, bastante recorrentes, estão associados às habilidades de reconhecimento e de compreensão de elementos de significação que demandem interpretação e resposta, como fotografias, ilustrações, gráficos, vídeos, áudios, quase sempre em suporte digital, dentre outros. Em nota de pé de página, o documento informa que o destaque oferecido aos termos se justifica por sua participação nos currículos ser recente e ainda pouco usual, ao contrário dos letramentos da letra, considerados consolidados.

Diluídas no documento, as definições de novos letramentos e multiletramentos orientam o leitor sobre seu sentido. A primeira aproximação com o conceito está nas orientações da área de Linguagens / Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também





produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2018, p. 72).

A segunda explicação sobre o conceito é apresentada na área de Língua Inglesa, também para o Ensino Fundamental:

[...] ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BRASIL, 2018, p. 242).

Outra vez a explicação do conceito é feita, dessa vez em nota de pé de página, já na área de Linguagens e suas tecnologias, com diretrizes para o Ensino Médio:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente. (BRASIL, 2018, p. 487).

Embora os termos novos letramentos ou multiletramentos tenham bastante destaque na BNCC, há no documento ressalvas sobre a primazia do chamado letramento da letra e do impresso nas salas de aula:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487).

Não há, na BNCC, explicações sobre o que seja o letramento da letra e do impresso. Pelo contexto de ocorrências do termo, é possível concluir que ele se refere à palavra escrita.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69)

Se os novos letramentos e multiletramentos estão intimamente associados à cultura digital e ao uso de novas tecnologias, a leitura e a escrita da letra, o discurso oral, isto é,

objetos clássicos da educação escolar, estão associados ao impresso, à forma mais tradicional de produção, registro e circulação de conhecimento.

A apropriação do conceito de letramento na área de Matemática na BNCC – letramento matemático –, assim como sua explicação, é justificada com uma menção, em nota de pé de página, ao Pisa:

Segundo a Matriz do Pisa 2012, o “letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias.” (BRASIL, 2018, p. 266).

O letramento científico, mencionado na área de Ciências nas diretrizes para o Ensino Fundamental, é apresentado em duas perspectivas, englobando o conhecimento do conteúdo e sua aplicação:

Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 321).

A análise do extenso uso do termo, como na matemática e nas ciências da natureza, aponta para o entendimento de letramento como habilidade de lidar com determinados campos do conhecimento ou temas, criando um conceito amplo que perde sua especificidade e, assim, se esvazia.

A leitura atenta das ocorrências do termo letramento e de seus desdobramentos na BNCC permite algumas constatações. A primeira delas é a ausência de apresentação do conceito original, o que aponta para uma expectativa de consenso em torno do termo e de sua aplicação. Há grande destaque para os novos letramentos e os multiletramentos, cujas definições podem ser encontradas no documento, ao contrário do termo original.

#### **4 Uma perspectiva crítica**

A reinvenção do conceito de letramento em função de novas orientações para o ensino de língua portuguesa, apresentadas como demandas contemporâneas e propostas no amplo escopo das práticas de linguagem, ilumina as transformações por que vem passando a Educação Básica no Brasil.

Observadas à luz de movimentos internacionais, que fazem de instrumentos de avaliação o norte dos currículos escolares em todo o mundo, as diretrizes da BNCC e especificamente o destaque ao que chama de multiletramentos, se mostram em pleno funcionamento em favor de um projeto, mais que educacional, econômico. A relação



interdependente entre o que se recomenda e o que se avalia cria grandes sistemas para a legitimação de tal proposição.

As tentativas de construção de um modelo de ensino de língua portuguesa que favoreça o exercício de “mais língua”, fazendo da leitura, da escrita e da fala instrumentos de compreensão do tempo e do espaço em que vivemos e das relações de que participamos, materializado na abordagem da e sobre a língua, esbarra no entendimento e no discurso pragmático sobre a questão. Submetido às orientações de parametrização internacional e a uma construção de competitividade, a educação formal, que buscava, não sem disputas, oferecer aos sujeitos as condições para a compreensão de sua historicidade, preparando-o para indagar o mundo e nele intervir, é transformada em competências e direitos de aprendizagem. O conhecimento científico e as narrativas artísticas que organizam e refletem sobre o mundo natural, social e político, contemplados ou almejados por uma concepção de educação para o desenvolvimento humano, são substituídos, a título de modernização e de atendimento a novos contextos, pelo desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas.

Em oposição explícita à tradição da pedagogia vinculada às ciências do espírito, os objetivos da educação escolar foram mais dirigidos às respectivas qualificações exigidas pela sociedade, sendo que a reivindicação de uma aprendizagem cientificamente sustentada e, portanto, continuada implicava a demanda reforçada por um aprender a aprender. No foco dessas demandas constava a pretensão de preparar os alunos e os adultos para as exigências flexíveis do desenvolvimento tecnológico, social e econômico; um desenvolvimento do qual eles só poderiam dar conta adaptando-se permanentemente a essas demandas mediante a própria qualificação continuada. (STEDEROTH, 2019. p. 118-119)

Embora o autor se refira a um relatório de avaliação de diretrizes curriculares para a Educação na Alemanha, a crítica é perfeitamente cabível à reflexão proposta por este artigo e sugere um cenário amplo, mundial, para a localização da questão.

Apesar de enfatizar a centralidade da escrita no ensino de língua, o destaque à concepção de multiletramentos, que carrega em si uma ideia de novidade e renovação, revela investimento na simplificação do trabalho com a leitura e a escrita. A atenção até então orientada ao desenvolvimento de experiência com a língua – o conhecimento de distintos gêneros textuais, o aprofundamento das habilidades de leitura, a construção de pensamento na escrita de textos, a organização da fala para a exposição de ideias – é remodelada para o ensino de atividades, ou desenvolvimento de competências, que, de maneira geral, os estudantes já sabem e dominam, como demonstram as muitas produções e interações em redes sociais. O reconhecimento de que os objetos de significação – imagens, memes, vídeo, gráficos, dentre outros – que ancoram a abordagem dos multiletramentos já fazem parte das práticas culturais juvenis está presente na BNCC do Ensino Médio:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias. (BRASIL, 2018, p. 488).



A justificativa para a proposição do conceito de multiletramentos se dá na necessidade de preparar os estudantes para exercícios de curadoria, para a rejeição de notícias falsas, para a seleção de informações confiáveis em textos verbais, imagens, vídeos, dentre outros. No entanto, o que a observação atenta revela é que tal justificativa opera exclusivamente na forma, e não no conteúdo, uma vez que a identificação de notícias falsas e a seleção de conteúdos confiáveis pouco têm a ver com a familiaridade com vídeos, memes e postagens em redes sociais, mas sim com o repertório de que os sujeitos dispõem para interpretar tais objetos.

Porque fazem parte da vida social contemporânea, os conteúdos que circulam abundantemente na internet em forma de memes, vídeos e *posts*, especialmente em plataformas que contam com grande participação de adolescentes e jovens, devem, naturalmente, fazer parte das práticas escolares. No entanto, cabe à escola, em uma perspectiva de educação crítica e para o desenvolvimento humano, lidar com o que em outros espaços aos estudantes não é oferecido.

A aquisição de uma cultura comum é um ideal democrático que pode ser reinventado através da ampliação do pluralismo, e este não deveria ser desprezado. Ele supõe uma série de processos de corte e não simplesmente de continuidade do cotidiano. Aprende-se o que não se sabe: os textos literários, os discursos históricos e científicos, os relatos das culturas populares e orais, as obras de arte cultas e o folclore. (SARLO, 2005, p. 101)

Dito de outra maneira, a escola existe para criar as condições de aquisição do saber sistematizado, da ciência e seus rudimentos, tendo como primeira exigência a leitura e a escrita, mas também a linguagem dos números, da natureza e da sociedade. Por sua complexidade e abrangência, tal conhecimento se realiza e se organiza, majoritariamente, em textos escritos verbalmente, renovando-se e reinventando-se a cada dia, especialmente em função de novas vozes e perspectivas teóricas e políticas que reivindicam seu direito de produção e de interpretação.

A oferta reiterada e a promoção de conteúdos e formatos aos quais os estudantes já têm acesso em seu cotidiano esvaziam as oportunidades formativas da escola, especialmente no que toca à participação na cultura escrita e seus horizontes de “mais língua”: saber a língua e da língua como instrumento de cultura e de poder, apropriando-se do conhecimento que é por ela produzido historicamente. A grande produção e circulação de conteúdo dos mais diversos campos do conhecimento em vídeos, áudios, charges e memes podem representar significativa contribuição para a formação escolar e para o trabalho educativo, mas seu resultado tem como exigência a construção perene de repertório simbólico, constituído em nossa vida social prioritariamente pela cultura escrita.

A equiparação da leitura e da produção de textos, independentemente do gênero a que pertençam, a gravações de vídeos ou à criação de memes para serem postados na internet, a título de competências de multiletramentos, emite sinais de alerta para quem compreende a educação como instrumento de formação, uma vez que tais registros tendem a privilegiar a atenção a formas, fatos e elementos da vida corriqueira. Ainda que em novos formatos e suportes, tal atuação afirmaria a continuidade do cotidiano – a escola serve uma dose extra do que é experimentado no dia a dia –, interditando as possibilidades de suspensão do imediato que podem oferecer aos estudantes a oportunidade de voltar os olhos para a vida de maneira

