

DOSSIÊ

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE LÍNGUA PORTUGUESA E A CRITICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DO(S) LETRAMENTO(S) CRÍTICOS AOS MULTILETRAMENTOS**

***THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE (BNCC) OF THE PORTUGUESE LANGUAGE AND THE CRITICAL VIEW IN PEDAGOGICAL PRACTICE: FROM CRITICAL LITERACY(S) TO MULTILITERACIES***

**MICHELLE CAMPÊLO COSTA**

michellecampelo@edu.se.df.gov.br

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-0953-248X>

**HELENICE ROQUE DE FARIA**

helenicefariaj@gmail.com

Universidade do Estado de Mato Grosso

Universidade de Brasília

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso

<https://orcid.org/0000-0003-4209-516X>

**ROSANA HELENA NUNES**

rosananunes03@gmail.com

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0003-1800-3296>

**KLEBER APARECIDO DA SILVA**

kleberunicamp@yahoo.com.br

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>

**RESUMO:** Este trabalho objetiva evidenciar o construto letramentos ao longo das últimas décadas e tem como ponto de partida os letramentos críticos em Freire (1987, 1989, 1992, 1997) e outros estudiosos como Buzato (2008), Kalantzis e Cope (1994 e 2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kleiman (2003, 2008 e 2016), Rojo (2009, 2012 e 2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2004, 2009 e 2010), Street (2014) que ressaltam a necessidade de repensar/debater a Pedagogia dos Multiletramentos. Nossa perspectiva é produzir uma reflexão crítica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente, na área Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa), a fim de apontar a importância da *prática* crítica em tempos da COVID-19. Por meio de pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, apresentamos um

exercício analítico, recortes da BNCC, empreendendo a tese de que os estudos linguísticos contribuem para a *práxis* crítico-reflexiva e possíveis (trans)formações no fazer pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos Críticos; Multiletramentos; Formação; BNCC.

**ABSTRACT:** *This work aims to highlight the literacy construct over the last decades and has as its starting point the critical literacies required by Freire (1987, 1989, 1992, 1997) and other scholars such as Buzato (2008), Kalantzis and Cope (1994 and 2000), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020), Kleiman (2003, 2008 and 2016), Rojo (2009, 2012 and 2013), Rojo and Barbosa (2015), Soares (2004, 2009 and 2010), Street (2014) who emphasize the need to rethink / debate the Pedagogy of Multiliteracies. Our perspective is to produce a critical reflection based on the Common National Curriculum Base (BNCC), specifically, in the area of Languages, Codes and their Technologies (Portuguese Language) in order to point out the importance of critical praxis in COVID 19 times. We present an analytical exercise based on qualitative research with an interpretive nature approach with excerpts from the BNCC, undertaking the thesis that linguistic studies contribute to critical-reflective praxis and possible (trans)formations in pedagogical practice.*

**KEYWORDS:** *Critical Literacy; Multiliteracies; Formation; BNCC.*

## Introdução

A educação brasileira atual carece de espaços reflexivos nos quais as práticas sociais educativas, as ações educacionais para a emancipação dos estudantes e a qualidade social do ensino estejam no cerne dos diálogos. Pensar neste cenário nos faz retornar ao educador atemporal Freire (1997), quando afirma o comprometimento político nas práticas educativas e as intervenções nas realidades sociais.

As transformações educacionais, ocorridas e reveladas nestes tempos pandêmicos, iniciadas no Brasil em março de 2020 e persistindo até o presente momento, impelem-nos a compreender o *novo normal*, refletir acerca de estruturas sociais e (re)ver as *práxis* educacionais, a partir das distintas realidades culturais, contextuais, existenciais. Nesta esteira, torna-se necessário compreender as aprendizagens vividas pelos estudantes brasileiros dentro e fora dos muros da escola e, agora, para além do ensino remoto.

As formas de (inter)agir, de comunicar, de produzir conhecimentos modificaram os eventos de ensino/aprendizagem, pois a nova sociedade, atravessada pelo mundo virtual, exigiu mudanças e (re) posicionamento constantes.

Nesta perspectiva, consideramos, neste texto, a educação brasileira em sua nova modalidade virtual através das aulas síncronas e assíncronas, além de aulas realizadas por meio de materiais impressos, dispostas aos estudantes sem acesso ao mundo virtual, em virtude da pandemia da COVID-19.

O diálogo reflete sobre o ensino em tempos pandêmicos e a tentativa de práticas

multiletradas, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa.

Apresentamos, inicialmente, breves reflexões acerca do fazer pedagógico crítico, indissociável da realidade educacional, dialogicidade central nas ações e nas interações dos participantes no processo ensino-aprendizagem, tendo como foco os letramentos críticos.

O estudo sobre os letramentos, definidos, aqui, a partir da década de 70, à luz do pensamento freireano, principia a educação crítica e visa à formação ética e emancipatória. E, embora o termo letramentos não tenha sido mencionado por Freire (1987), em suas obras ou discursos, acreditamos que a *práxis* educativa, apontada pelo filósofo da educação, sinaliza a promoção dos estudantes, compreensão que mais tarde, década de 90, denominou-se letramentos críticos.

Ao aprofundar nosso diálogo acerca dos letramentos e suas terminologias, ao longo das últimas décadas, destacamos alguns autores como Buzato (2008), Kalantzis e Cope (1994 e 2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2021), Kleiman (2003, 2008 e 2016), Rojo (2009, 2012 e 2013), Rojo e Barbosa (2015), Soares (2004, 2009 e 2010), Street (2014) os quais apontam a necessidade de repensar/debater a Pedagogia dos Multiletramentos.

Ademais, cremos que o trabalho docente, a partir dos letramentos críticos, fomenta a criticidade e a emancipação social (Freire, 1978), temática essencial em tempos pandêmicos nas escolas públicas brasileiras.

Coadunando com Moita Lopes (1994, p. 332) para apontar a concepção interpretativista em seus “(...) múltiplos significados que constituem a realidade, passíveis de interpretação.” Assim, adotamos a Linguística Aplicada Crítica e a base qualitativa interpretativista para apresentar alguns excertos da BNCC do Ensino Médio e apontar que esses estudos contribuem para as práticas crítico-reflexivas.

### **Algumas questões em perspectivas críticas**

Vivemos em um mundo multissemiótico. A comunicação, as interações e as linguagens fluidas exigem o comprometimento com o fazer docente e atenção às várias possibilidades de aprendizagens.

Baseados num princípio crítico de linguagem, apresentamos uma questão inquietante: O documento orientador, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em Língua Portuguesa, contempla os eventos de multiletramentos e observam os contextos (a)diversos da educação linguística brasileira?

É basilar, neste novo contexto educacional, considerar os estudos sobre os multiletramentos referentes à Pedagogia dos Multiletramentos (Kalantzis e Cope, 1994, 2000; Rojo, 2009, 2012, 2013; Rojo e Barbosa, 2015; Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020) e produzir reflexões críticas para o espaço da sala de aula.

Mas, para além de problematizar questões sobre os letramentos, parece-nos salutar analisar os termos ressignificados na BNCC, sem perder a assertiva de Freire que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. (FREIRE, 1989, p. 09)

Por isso, respaldamo-nos em Freire (1992) que, desde a década de 90, legou-nos a Pedagogia da Esperança e Pedagogia da Autonomia, propostas que nos leva a considerar a importância de uma pedagogia que se faça “viva” na essência da humanização.

O educador mostrou a importância fundamental do diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes para se pensar uma pedagogia do oprimido na esperança e uma reflexão possível, algo primordial como um “reencontro” com estudos já firmados e (re)afirmados no bojo das discussões sobre uma educação humanizadora como prática de liberdade.

Freire (1992) preconizou que a libertação se relaciona à esperança e mudança para o povo. Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1997) nos convida a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Tal convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em uma ética pedagógica e visão de mundo.

Essa prática remete-se à rigorosidade, à pesquisa, à criticidade, ao risco, à humildade, ao bom senso, à tolerância, à alegria, à generosidade, à disponibilidade regadas à "esperança". Nessa diretriz, cumpre lembrar que o fundamento básico da prática educativa é o de creditar ao educador a possibilidade de instigar o educando às transformações que ocorrem no processo de aprendizagem, uma vez que “(...) formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (...) (FREIRE, 1997, p. 09).

Neste sentido, consideramos o processo de educação dialógica, pautados nas práticas letradas que enfatizem a capacidade de decisão, conquista da autonomia e, conseqüentemente, maior perspectiva de participação ativa na sociedade. Com efeito, essas práticas revelam emancipação, a ampliação da capacidade de leitura do indivíduo para a cidadania e, tendo como fio condutor, a dialogicidade no processo de ensino/aprendizagem.

Freire (1992; 1997) alerta que a multiculturalidade corresponde a uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação, construção e atitudes democráticas possibilitadoras em que as convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas intentam a concretização da unidade na diversidade. Esta é uma construção histórica, fruto de um processo de luta e embate social, portanto, fenômeno natural, espontâneo, uma vez que representa a convivência democrática de diversas culturas num mesmo espaço social.

Dessa perspectiva, sinalizamos os multiletramentos atrelados à multiculturalidade, pois consideramos o movimento da educação linguística crítica como ato de resistência, empreendido nas práticas dentro e/ou fora de sala de aula. Definimos, assim, letramentos como eventos de linguagem em que os sujeitos usufruem para atender às demandas sociais.

Numa perspectiva dinâmica e tomada por diversas direções, o construto abordado por Rojo (2009, 2012) apresenta três definições de letramentos: (a) letramentos múltiplos; (b) multiletramentos; e (c) letramentos críticos.

A primeira definição diz respeito à “multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, ao fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (ROJO, 2009, p. 109) e aponta para a “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13).

A segunda definição ressalta que não se pode haver “confusão entre os termos letramentos múltiplos e multiletramentos” (ROJO e MOURA, 2012, p. 13) em que (b) corresponde a uma abordagem dos produtos culturais letrados tanto da cultura escolar como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordam, de forma crítica, os produtos da cultura de massa (ROJO, 2009, p. 120). Para a autora, o trabalho com os multiletramentos pode ou não

envolver o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação (TICs).

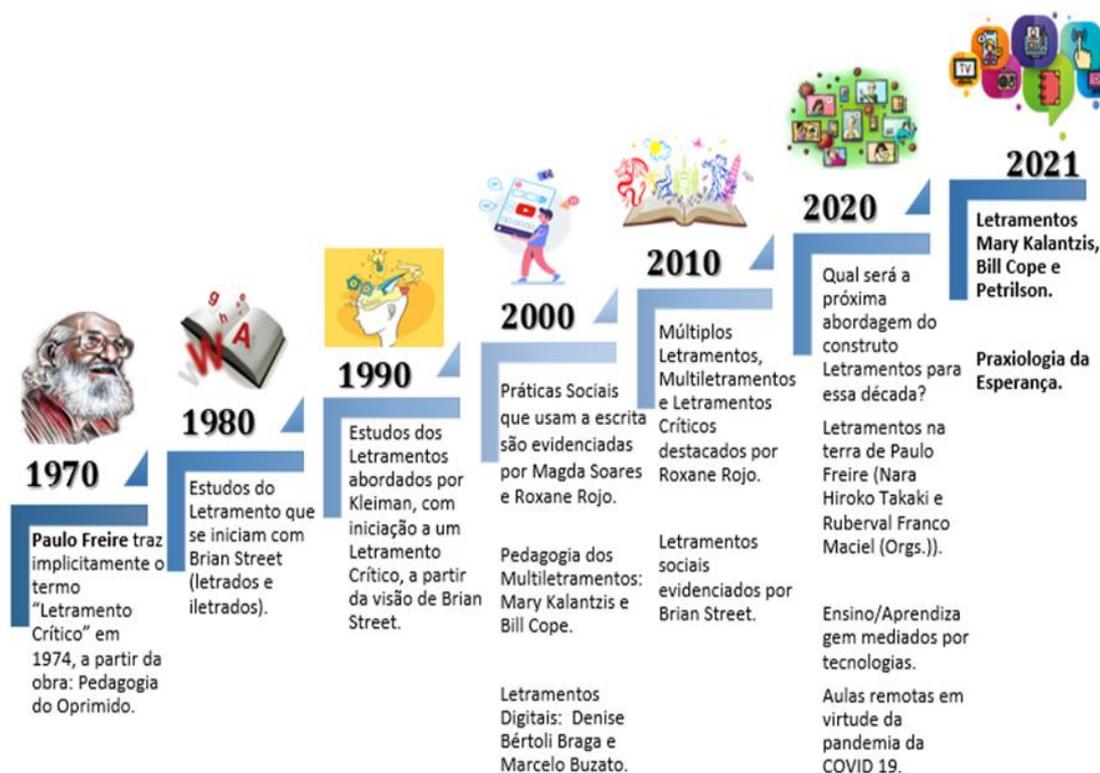
Dessa forma, Rojo (2012, p. 23) explica que os multiletramentos são

[...] **interativos**; mais que isso **colaborativos**; eles **fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas**, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]; eles são **híbridos, fronteiriços, mestiços** (de linguagens, modos, mídias e culturas) - além disso, reconhecem a relevância de formar um aluno ético, crítico e isento de preconceitos ao se tratar da multiculturalidade para que ele aprenda a lidar, inclusive, com as diferenças socioculturais - especialmente em um país pluricultural como o Brasil. (ROJO, 2012, p. 23, grifo nosso)

Na terceira definição, Rojo (2009, p. 120) estabelece que o termo, letramentos críticos, corresponde à abordagem “de textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica, capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”. Nesse percurso epistemológico, ressaltamos interfaces entre os fundamentos freireanos e as conceituações dos letramentos.

Na tentativa de visualizar a evolução dos estudos sobre os letramentos no Brasil, a figura a seguir apresenta, resumidamente, as construções produzidas neste trabalho.

**Fig. 01:** Evolução Diacrônica do Constructo Letramentos



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

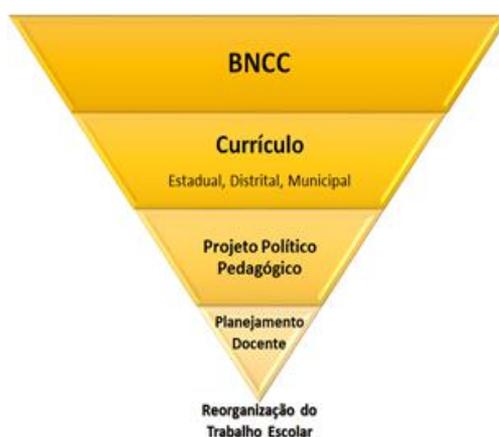
## Sobre as Diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: reflexões

A BNCC é um documento oficial nacional e normativo que orienta quanto às aprendizagens essenciais dos estudantes brasileiros da Educação Básica. A diretriz propõe que Estados, o Distrito Federal e os Municípios criem ou reescrevam, realinhem seus currículos, a partir deste documento nacional.

Desde a homologação da BNCC para o Ensino Médio em 2017, observa-se que o documento fundamenta-se nas Pedagogias do Aprender a Aprender. O foco das aprendizagens na Educação Infantil são os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento; no Ensino Fundamental Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, competências e habilidades. A proposição é pela promoção de aprendizagens essenciais e necessárias para o amplo desenvolvimento do estudante do século XXI.

Tais pedagogias possibilitam trabalhar as diversas competências e habilidades, o que implica considerar as várias práticas de multiletramentos, vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar. Mas, o documento propõe guiar as discussões curriculares e a escrita da Proposta Político-pedagógica de cada escola, sobretudo, os planejamentos pedagógicos dos docentes, redirecionando e reorganizando o trabalho, conforme demonstrado na imagem a seguir:

**Fig. 02:** Percurso curricular



**Fonte:** Imagem elaborada pelos autores (2021).

O percurso apresentado focaliza a BNCC e evidencia as competências como “a

mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 08), sobretudo, a educação integral do ser com definições de aprendizagens essenciais, que deverá ser alcançada ao longo da Educação Básica.

Diante disso, visualizamos, de maneira ilustrativa, as Competências Gerais da Educação Básica que, de acordo com o texto da BNCC, devem em todas as etapas inter-relacionar-se:

**Fig. 03:** Competências Gerais da Educação Básica

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
1. Valorizar e <b>utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade</b> , continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para <b>investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas</b> .
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também <b>participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural</b> .
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, <b>bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo</b> .
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e <b>apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender</b> as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

**7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos,** a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

**8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional,** compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

**9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades,** sem preconceitos de qualquer natureza.

**10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia,** responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

**Fonte:** Baseada Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 9-10).

Observamos que as Competências Gerais, elencadas e destacadas apontam para os letramentos digitais, os multiletramentos, os novos letramentos e constituem propostas de ações a serem trabalhadas, incentivadas e vivenciadas pelos estudantes, tendo em vista que este conjunto de competências tem como foco a diversidade linguística e cultural.

Entretanto, Pinheiro (2020, p. 63), ao reportar-se sobre as competências da BNCC, assevera que

No cenário atual, portanto, **a diversidade cultural e linguística não é apenas um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania, mas pode ser também fortemente trabalhada no contexto de sala de aula.** Mais do que oferecer melhores condições de aprendizagem às “minorias”, essa perspectiva pedagógica pode produzir efeitos positivos para todos, que seriam beneficiados cognitivamente por uma **pedagogia do pluralismo linguístico e cultural.** Quando os alunos justapõem diferentes linguagens e padrões de construção de significado, desenvolvem competências diversas. (PINHEIRO, 2020, p. 63)

Se as Competências Gerais devem ser trabalhadas nas 3 etapas da Educação Básica, nossa grande preocupação recai sobre o estudo do desenvolvimento de tecnologias digitais, do trabalho com gêneros textuais, dos textos multissemióticos e multimidiáticos, nas distintas formas de interação e na variação linguística de um país multicultural como é o Brasil. Com efeito, o foco deve ser dado, a partir dos conhecimentos linguísticos e a dimensão intercultural. Noutras vias, não se afirma a

preocupação por “ampliação da visão de letramentos ou melhor, dos multiletramentos concebida também nas práticas sociais do mundo digital”. (BRASIL, 2017, p. 242)

Os excertos a seguir evidenciam a preocupação com o fazer docente crítico e os letramentos como ferramentas colaborativas, capazes de aguçar a capacidade criativa dos estudantes.

Os trechos recortados reafirmam nossas convicções de que as transformações do mundo linguajero impelem o ensino de Língua Portuguesa crítico, ético, humanizador, que não abarque apenas as estruturas da língua, mas as diversidades sociais, especialmente, no contexto brasileiro.

O excerto 01, retirado da sessão “As finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade”:

**A dinâmica social contemporânea nacional e internacional**, marcada especialmente pelas **rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio**. Para atender às necessidades de formação geral, **indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho** e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017 - Excerto 01, p.464-465)

Afirmamos que, observar as transformações sociais impostas, principalmente pelo mundo digital, requer novos olhares para o ensino de Língua Portuguesa. Como linguistas aplicados críticos, reconhecemos a importância de sujeitos protagonistas em seu fazer docente.

Entendemos que os professores e as professoras, enquanto agentes letradores, empreendem, ao longo de sua *práxis*, transformar a realidade na qual estão inseridos, conforme Paulo Freire (1987; 1992; 1997) e em suas *práxis* relacionam estudos, diferentes epistemologias, na promoção por uma educação linguística crítica, com o processo libertário e emancipatório, sobretudo entender a educação como direito humano, pois tem como “[...] uma das questões centrais [...] a linguagem como caminho de invenção da cidadania.” (Freire, 1992, p. 40).

Nessa direção, atentamos para a construção decolonial e acreditamos que “[...] todo cidadão — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade [...] não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados[...].” (RAJAGOPALAN, 2013, p.22), pois os agentes letradores, nos *fronts* diários, resistem para dialogar, compreender e atuar nos contextos de ensino (a)diversos,

o que denota a importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizadora e cidadã, o que autores, como Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 52), insistem que os multiletramentos funcionam em contexto de sala de aula na tentativa de [...]reduzir a distância entre os “privilegiados” e “não privilegiados”.

Retomamos a pergunta inicial e lembramos que os multiletramentos contemplados em sala de aula só obterão sucesso, se o processo formativo e o engajamento dos letradores for entendido como um processo contínuo.

Sob essa perspectiva, reportamo-nos a Freire (1997), ao destacar a importância do comprometimento do educador com a prática educativa e sua afirmação de que “ensinar é uma especificidade humana”, ou seja, as condições de uma prática educativa mobilizam as transformações decorrentes do ato de ensinar no que concerne a uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. O autor destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade.

O excerto 02, retirado da área de Linguagens e suas Tecnologias, aponta caminhos para as disciplinas de Arte, E. Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. A proposição relembra o comprometimento da Educação Básica em consolidar o direito linguístico e a formação integral, conforme temos anunciado neste trabalho. Segundo o documento, essas disciplinas devem reconhecer o letramento digital, sem excluir os letramentos locais e a valorização dos saberes dos estudantes.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso **considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.** (BRASIL, 2017 - Excerto 02, p. 487)

Os excertos 01 e 02 evocam a importância dos multiletramentos na vida dos estudantes e a necessidade que sempre coube ao profissional de adquirir conhecimentos e embasar, teoricamente, suas práticas. Concordamos com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27) que “se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que “novos professores”, que sejam *designers* de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, [...]”. Se se considera a dinamicidade e a pluralidade dos multiletramentos,

rever as práticas e utilizar as ferramentas dispostas na atualidade, parecem ser condições, aliadas ao desenvolvimento e compreensão da língua(gem).

Nesta direção, compreende-se que a educação linguística crítica, como forma de intervenção no mundo, pode levar o outro à liberdade e à autonomia. De igual modo, encaminhar os estudantes à autoavaliação de sua aprendizagem e de pensamento é fomentar autonomia, liberdade, consciência, empoderamento e o reconhecimento de que a educação é política e ideológica. Para tanto, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito, como assim acredita Freire (1997).

No excerto 03, retirado da sessão Língua Portuguesa, reforça-se a ideia da importância dos multiletramentos aliados às tecnologias digitais.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, **a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos**, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (BRASIL, 2017 - Excerto 03 - p.498)

Evidenciamos, ao longo do texto, que a educação linguística é um processo que possibilita aos estudantes intervir no mundo com ética e criticidade. Nosso empenho é por lembrar que a pluralidade linguística e social brasileira requer considerar o todo, mas centrar nas especificidades, nas subjetividades, nas peculiaridades que cada contexto de ensino apresenta.

Sem dúvida, as práticas contemporâneas de língua(gem) são mediadas pela cultura digital, isso, se nos referirmos ao contexto macro educacional. Mas, seria possível aplicar a assertiva dada no terceiro excerto aos locais periféricos, onde alunas e alunos e professoras e professores não têm acesso às tecnologias digitais? Para além desses aspectos restritivos, qual(s) processo(s) colaborativo(s) é/são desenvolvido(s), que interações e atividades têm primazia nessas comunidades em que sequer usufruem da cultura do impresso e como circulam as informações em um lugar onde o leitor/autor e produtor/consumidor não têm acesso às mídias digitais desde o Ensino Médio? Com o acirramento da pandemia COVID-19, até que ponto a BNCC contempla a diversidade linguística, o multilinguismo, ou seja, as diferenças existentes nos estados brasileiros?

Será que o documento em questão tem sido problematizado em relação à adequação do currículo e valoriza as condições diversas? Quais são as implicações e os desafios do ensino unificado num país diversificado? Os currículos brasileiros organizam as experiências de vida dos estudantes, a partir das múltiplas realidades para o Brasil?

Certamente, a leitora/o leitor deste manuscrito, inscritos na LAC e comprometidos com a transformação social, querem esclarecimentos sobre as questões levantadas. Então, precisamos elencar algumas situações/condições que nos levaram às discussões, trazidas aqui, na tentativa de empreender alguns pontos relevantes.

### **Das discussões a algumas considerações finais**

Iniciamos nossas reflexões e trouxemos, de maneira geral, os desafios e as transformações educacionais pelas quais passam a educação brasileira, em tempos pandêmicos.

Afirmamos nossa posição de que, frente às desigualdades sociais brasileiras, tensionar, compreender e (re)avaliar as *práxis* educacionais voltadas à educação linguística crítica, a partir das realidades sociais, contextuais, existenciais, constitui foco de nossas pesquisas, devido ao nosso comprometimento social.

Reconhecemos, alhures (ROQUE FARIA, SILVA e NUNES, 2020) a importância dos letradores como sujeitos políticos, em constantes (trans)formações, inscritos socialmente para a construção de seu projeto pessoal, coletivo, nas práticas sociais de língua(gem). Logo, insistimos no processo dialógico de ensino, na valorização de práticas letradas fortalecedoras, capacitadoras, sobretudo, que instiguem a autonomia e agucem a capacidade dos estudantes em participar e atuar, criticamente, no mundo em que vivem, a partir das múltiplas perspectivas de linguagem.

E, neste processo de (trans)formação que temos defendido, ampliar a capacidade de leitura dos educandos é comprometer-se com a cidadania e entender o processo de ensino/aprendizagem como dialógico. Noutros termos, a educação linguística, se considerada em perspectiva (a)diversa e crítica, permite-nos pensar a formação inicial e contínua como processo inacabado, o que requer ações permanentes.

Diante da temática apresentada e de uma proposta crítica de ensino de Língua Portuguesa, torna-se fulcral aprender a aprender e aceitar a mudança e o

(re)posicionamento profissional como processo ao longo da vida. A Pedagogia dos Multiletramentos anunciada na BNCC, como forte aliada para aqueles/aquelas, só fará sentido aos profissionais que estão atentos à evolução das práticas de ensino e que sejam capazes de trabalhar, de maneira colaborativa, voltados a “aprender a aprender”.

Aplicar a BNCC no movimento dado no interior escolar não significa construir condições humanas sustentáveis. É considerável impulsionar a formação docente, encorajar os agentes educadores e fortalecê-los para as resoluções de problemas em suas *práxis*, mas principalmente considerar o nicho escolar cercado de fragilidades, de complexidades, à espera de diálogos profícuos.

## Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15. ago.2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12.ago.2021.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso*, Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- FERRAZ, Daniel de Mello. Parte IV - Questões de Letramento Visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAI, Nara Hiroko (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, Ângela B (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.
- KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- ROJO, Roxane. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.
- ROQUE FARIA, Helenice Joviano; SILVA, Kleber Aparecido; NUNES, Rosana Helena. Por um ensino de Língua Portuguesa Racializado. In: ROQUE-FARIA; SILVA (Org.). *Educação e Inclusão*. São Paulo: Mercados de Letras, 2020.
- SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAKAI, Nara Hiroko (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

**Submetido em setembro de 2021**

**Aceito em dezembro de 2021**