

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES

ESCOLA DE LETRAS

DIVERSIDADE CULTURAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA LEITURA
CRÍTICA DA BNCC A PARTIR DOS MULTILETRAMENTOS

SARA SABINO PEREIRA

RIO DE JANEIRO

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

DIVERSIDADE CULTURAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA LEITURA
CRÍTICA DA BNCC A PARTIR DOS MULTILETRAMENTOS

SARA SABINO PEREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como um dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciatura em Letras (Português/Literatura) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientadora: Prof.^a. Doutora Ana Carolina Sampaio Coelho.

Rio de Janeiro

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE LETRAS

DIVERSIDADE CULTURAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA LEITURA
CRÍTICA DA BNCC A PARTIR DOS MULTILETRAMENTOS

SARA SABINO PEREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora como um dos requisitos para obtenção do Grau de Licenciatura em Letras (Português/Literatura) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientadora: Prof.^a. Doutora Ana Carolina Sampaio Coelho.

Banca examinadora

Ana Carolina Sampaio Coelho (Orientadora)

Marcelo Santos (Banca examinadora)

RIO DE JANEIRO

2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre me acompanhar, proteger, animar, guardar, esperar e não desistir de mim com amor. Obrigada, Deus! Não seria nada sem Ele.

Aos meu pais, Cecília e Antonio, por sempre apoiarem o caminho em direção à educação e por acreditarem nos meus sonhos mesmo quando tudo parece impossível.

A minha família, principalmente minhas irmãs Gisele e Giovana, que sempre estão dispostas a me ajudar e entender minhas demandas de estudo e trabalho. E ao meu cunhado Marcelo, que sempre me apoia em tudo.

Ao Júnior, pelo apoio incondicional e amor em toda essa caminhada, entendendo os estresses das avaliações, por me ajudar com os trabalhos e edições de vídeo com paciência, cuidado e generosidade. Obrigada por compartilhar a jornada da vida comigo. Eu amo você muito!

A professora Ana Carolina, por aceitar essa missão, pela paciência em ouvir, corrigir e podar minhas ideias, sempre com carinho e generosidade.

As escolas que passei que me fizeram ver a educação com olhar de amor e cuidado.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui!

Gratidão.

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e valorizadas ou não nas sociedade em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio das quais ela se informa e se comunica.

Roxane Rojo

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso dedica-se a realizar uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especialmente a parte de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa – no Ensino Médio, a partir do conceito de Multiletramentos. Trata-se de identificar como o conceito de Multiletramentos é abordado nesse instrumento normativo, incluindo as Competências Gerais e Específicas e habilidades. Tal conceito abrange o que consideramos dos dois eixos, no contexto deste Trabalho: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Nos dois primeiros capítulos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica que tem como principais referenciais teóricos os autores Roxane Rojo, Paulo Freire e bell hooks. Por fim, na última parte, propomos uma leitura crítica da BNCC a partir dos referenciais teóricos apresentados.

Palavras-chaves: Multiletramentos; BNCC; Multiculturalismo; Multissemiose.

ABSTRACT

This article is dedicated to studying to a critical reading of the National Common Curricular Base (BNCC), especially the part of Languages and its Technologies - Portuguese Language - in High School, from the concept of Multiliteracies. It is about identifying how the concept of Multiliteracies is addressed in this normative instrument, including General and Specific Competencies and skills. This concept encompasses what we consider to be two axes, in the context of this article: cultural multiplicity of populations and semiotic multiplicity of the construction of texts through which it is informed and communicated. In the first two chapters, a bibliographical research was carried out, whose main theoretical references are the authors Roxane Rojo, Paulo Freire and bell hooks. Finally, in the last part, we propose a critical reading of the BNCC from the theoretical frameworks presented.

Keywords: Multiliteracies; BNCC; Multiculturalism; Multisemiosis.

SUMÁRIO

Lista de figuras	9
Introdução	11
1. Por uma pedagogia dos Multiletramentos.....	13
1.1 O que são Multiletramentos?.....	18
1.2 Como promover uma pedagogia dos Multiletramentos.....	22
2. Pedagogia engajada: uma educação transformadora.....	24
2.1 O ensino em um mundo Multicultural.....	29
3. Base Comum Curricular: uma leitura crítica a partir dos Multiletramentos.....	34
3.1 Competências Específicas e habilidades: uma pedagogia dos Multiletramentos.....	41
3.2 Linguagens e suas Tecnologias: a Língua Portuguesa e os Multiletramentos.....	46
Conclusão	51
Referências Bibliográficas	53

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos Multiletramentos.....	22
Figura 2: Competências Gerais para a Educação Básica.....	37
Figura 3: Competências Gerais para a Educação Básica (continuação).....	38
Figura 4: Competências Específicas.....	42
Figura 5: Competências Específicas (continuação).....	43
Figura 6: Campos de atuação social.....	50

INTRODUÇÃO

Novas formas de comunicação e tecnologias têm surgido na sociedade nas últimas décadas do século XX, promovendo transformações na vida pessoal, pública e no âmbito do trabalho. Parece-nos que estamos inseridos em um espaço marcado pela multiplicidade de canais de comunicação e grande diversidade cultural, linguística e social, e diversas formas de interação: real e virtual. Tais mudanças refletem no ensino e parecem direcionar novos caminhos para a escola, mesmo que tardiamente.

Diante desse cenário, um dos objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é realizar uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC), especialmente a parte de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, na etapa do Ensino Médio, buscando identificar como o conceito de Multiletramentos é abordado no texto desse instrumento normativo. A BNCC visa a nortear os currículos dos sistemas de ensino das redes públicas e privadas, e é usado como referência para elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Básica. Tal instrumento normativo começou a ser discutido em 2014, mas foi homologado somente em abril de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já para o Ensino Médio, a homologação ocorreu, em dezembro de 2018. Torna-se importante ainda justificar a escolha do Ensino Médio como objeto de reflexão, uma vez que consideramos que essa etapa de ensino apresenta diversas lacunas, altos índices de evasão escolar, além de ser alvo de constante reformas educacionais.

Para essas reflexões, no Capítulo 1 deste TCC, entre outros escritores, usaremos as observações de Paula Sibília, no livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012), para quem a escola tornou-se incompatível com os corpos e as subjetividades dos estudantes, ao passo que se encaixa facilmente com outros artefatos, como com o universo midiático, por exemplo. Ao passo que, nas reflexões de Cristina Corea, em *Pedagogia y comunicación en la era del aburrimiento* (2010), a autora reconhece que o excesso de telas ocasiona no usuário uma sensação de tédio e

¹ Link de acesso: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf

languidez. Ora consideremos que pode haver um modo de utilizar as novas tecnologias de modo crítico no contexto escolar.

Ainda no primeiro Capítulo, desenvolveremos também o conceito de Multiletramentos, que se caracterizam por um trabalho com as tecnologias e com a cultura dos estudantes, abordando gêneros, linguagens e mídias conhecidos por eles para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, a fim de ampliar o repertório cultural. Para isso, utilizaremos, dentre outras, as reflexões de Roxane Rojo, no livro *Multiletramentos na escola* (2012), que apresenta o grupo de pesquisadores *New London Group*, que identificou o conceito de Multiletramentos, em 1996. Além disso, refletiremos o que consideremos dos dois, no contexto deste TCC: multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais a população se informa e comunica e multiplicidade cultural das populações.

Por questão de organização, esse último eixo será desenvolvido mais profundamente no Capítulo 2. Para isso, utilizamos, dentre outros escritores, as reflexões da escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir* (2017), que propõe uma abordagem que respeite e encoraje os alunos, que passam a ser vistos de acordo com as suas particularidades individuais: a educação como prática de liberdade. Não podemos deixar de citar o pedagogo Paulo Freire, especialmente no livro *Educação como prática da liberdade* (1997), que desconstrói a lógica da “educação bancária”, que foi uma forte influência para as reflexões de hooks e para a nossa também.

Todas as reflexões teóricas mobilizadas nos dois primeiros Capítulos serão utilizadas para realizar uma leitura crítica da BNCC, especialmente na parte de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, na etapa Ensino Médio, no Capítulo 3, como já citado anteriormente. A BNCC, assim, é um documento que define um conjunto orgânico das aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam desenvolver nas etapas e modalidades da Educação Básica, para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento escolar de crianças e jovens. Parece-nos fundamental refletir de que modo os Multiletramentos são abordados, por meio das Competências Gerais e Específicas e habilidades, a partir das reflexões teóricas das duas primeiras partes. Esperamos que as observações realizadas e os caminhos trilhados neste TCC reverberem e estimulem outras leituras e reflexões sobre a BNCC.

1. Por uma pedagogia dos Multiletramentos

Essas propostas de ensino deveriam visar aos letramentos múltiplos,
ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades
de leitura crítica, análise e produção
de textos multissemióticos
em enfoque multicultural.
Roxane Rojo

Desde as últimas décadas do século XX, novas formas de comunicação e novos recursos tecnológicos têm surgido na sociedade, promovendo transformações em diversos contextos, como na vida pública, pessoal e no âmbito do trabalho. Estamos, assim, inseridos em um espaço marcado pela multiplicidade de canais de comunicação e grande diversidade cultural, social e linguística, caracterizado por novos hábitos e novas formas de interação – real e virtual. Tais mudanças refletem no ensino e parecem direcionar novos caminhos para a escola, mesmo que tardiamente.

Considerando a escola como uma tecnologia de época, Paula Sibília, no livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012), afirma que a escola é um dispositivo ou uma ferramenta destinada a produzir algo. Durante algum tempo, tal instituição já foi ajustada harmoniosamente com os indivíduos, atendendo às necessidades de uma determinada época. Paula Sibília observa atentamente a genealogia da escola, como um processo moderno, marca do Iluminismo, baseado nas reflexões do filósofo Immanuel Kant, para quem tal instituição seria um lugar de propagação da disciplina, instrução e “civilidade”, logrando que cada homem adquirisse boas maneiras e prudência – um bom adestramento. Atualmente, dentro dessa perspectiva, a escola tornou-se incompatível com os corpos e as subjetividades dos estudantes, manifestando flagrante desconformidade, ao passo que se encaixa facilmente com outros artefatos, como com o universo midiático. Sendo assim, seria difícil negar a incompatibilidade da escola com a subjetividade dos estudantes, que representa um desajuste coletivo, característica que é reforçada diariamente.

Tal descompasso, segundo Sibília, se justificaria por um amplo conjunto de transformações e fatores econômicos, sociais e morais que foram desencadeados nos

últimos anos. Dessa forma, observamos que, geralmente, a escola tem deixado de lado as particularidades individuais de cada estudante, os contextos socioculturais e geopolíticos das sociedades e as tecnologias digitais. Assim, podemos observar não só uma exclusão, mas também um apagamento dessas questões como marca do desajuste entre a escola e a subjetividade dos estudantes.

No livro *Pedagogia y comunicación en la era del aburrimiento* (2010), Cristina Corea identifica dois tipos de subjetividades: pedagógica e midiática. Inicialmente, a escritora define subjetividade como um modo de fazer no mundo: “es un modo de hacer com el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer com lo real” (COREA, 2019, p.48). Sendo assim, a subjetividade pedagógica, prossegue Corea, define-se como a repetição de operações que caracterizam o universo pedagógico: ler, escrever, marcar, entre outras.

Tengo que leer um libro para la escuela o para la universidad. Estoy obligado a subrayarlo, a identificar ideas principales, a relacionar las ideas de ese libro com las de outro, a realizar una ficha bibliográfica, a ubicarlo em el conjunto de una bibliografía o em el programa de la matéria, a producir un resumen, a contestar consignas; he de someterme incluso a um ritual llamado examen em que se me evaluará em el desempeño se todas las operaciones anteriores: soy una subjetividad pedagógica (COREA, 2019, p.49).

Corea observa ainda que essas operações requerem a memorização, e conclui que a memória é uma condição especial para as práticas pedagógicas. Escrita, prova, leitura e fichamentos, alerta a escritora, são exemplos de práticas que são comuns tanto na escola como na universidade, e têm como finalidade a memorização como método, caracterizando o discurso pedagógico. Desse modo, Corea afirma que tais repetições levam cansaço e exaustão ao aluno, que fica oprimido com essas operações, e geralmente sem diálogo. Tal subjetividade é também caracterizada também pela concentração: “eso implica estar quieto em um lugar, sin moverse, em lo posible sentado [...] (COREA, 2010, p.49) e interioridade: “concentrarse significa estar em una relación de intimidad com mi conciencia; si leo escucho mi voz, que es como escuchar mi pensamiento (COREA, 2010, p.49).

Por outro lado, a subjetividade midiática tem como característica a exterioridade e descentralização, em que há um excesso de rede e tela, uma repetição de operações, como marca do discurso midiático.

[R]ecibo indormación que no llego a interiorizar – la prueba es que al minuto de haber hecho zapping no recuerdo lo que vi – y debo estar sometido a la mayor diversidad de estímulos posibles: visuales, auditivos, táctiles, gustativos. Estoy mirando tele y estoy haciendo a la vez otra cosa: comiendo, etcétera. Lo más radical en todo esto es lo más obvio: no miro un programa, miro la tele, veo zapping, es decir, una serie infinita de imágenes que se sustituyen unas a otras sin resto ente mis ojos. Ninguna de estas operaciones produce ni requiere la memoria, puesto que ninguno de los estímulos que se suceden em pura actualidad requiere el anterior para ser decodificado. Por outra parte, la concentración, elemento esencial de la subjetividad pedagógica, no es de ningún modo un requisito del discurso mediático (COREA, 2010, p.50).

Se por um lado, o discurso pedagógico é marcado pela concentração, interioridade e opressão, o midiático tem como característica exterioridade, descentralização e excesso, que produz dispersão no usuário. Segundo Corea, tal excesso ocasiona no usuário uma sensação de tédio e languidez, e pode representar sintomas de que algumas experiências estão esgotadas – daí podemos entender o título do livro de Corea: *pedagogia del aburrido*. Parece-nos que o que está em jogo aqui é o excesso de telas e redes que as tecnologias digitais nos apresentam. Sendo assim, uma questão se apresenta: como fazer o uso da tecnologia de modo a não produzir tal efeito? Ora, se Sibília apresenta que a escola está em desconformidade com as subjetividades dos estudantes por não considerar as tecnologias digitais, Corea observa que o excesso delas traz um novo estágio: o tédio. Dentro dessa perspectiva, consideramos que deve haver um modo de utilizá-las de modo a extrair novas possibilidades de aprendizado no contexto escolar.

Diante desse cenário, tal como já foi apontado, um dos objetivos deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em abril de 2017, particularmente a parte de Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa – no Ensino Médio, que será apresentada no terceiro capítulo deste trabalho. Buscaremos identificar como o conceito de Multiletramentos é abordado no texto desse instrumento normativo. Sendo assim, ainda é importante mencionar que a BNCC é usada como referência para a elaboração de propostas pedagógicas para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, abordando, assim, toda Educação Básica. Tal instrumento normativo regulamenta quais aprendizagens serão trabalhadas nas escolas, com a finalidade de garantir os desenvolvimentos dos estudantes. Ora, parece-nos fundamental refletir de que modo essa temática é abordada e tratada, por meio das competências, nesse documento oficial.

Sendo assim, os Multiletramentos caracterizam-se por um trabalho não só com as tecnologias, mas também com a cultura dos estudantes, abordando gêneros, linguagens e mídias conhecidos por eles para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, a fim de também ampliar o repertório cultural. Dessa forma, consideramos que textos multimodais devem ser também objeto de ensino de leitura e escrita. O conceito de Multiletramentos abrange, assim, o que consideramos dois eixos: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e comunica.

Com uma reflexão sobre as novas práticas de letramentos, a pesquisadora Magda Soares, no artigo “Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura” (2002), observou como as novas tecnologias têm determinados efeitos sociais, discursivos e cognitivos, no ano de 2002, ocasionando modalidades diferentes de letramentos – no plural – e não apenas *letramento*. Soares, assim, analisou alguns conceitos de letramentos, que a permitiu concluir que não há uma diversidade, mas uma pluralidade de “ênfases na caracterização do conceito” (SOARES, 2002, p.1). Dentre as definições abordadas, estão as de Ângela Kleiman, que considera os letramentos como práticas de leitura e escrita, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p.19 apud SOARES, 2002, p.2) e para Leda Verdiani Tfouni, para quem o letramento está em confronto com alfabetização: “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (1995, p.20 apud SOARES, 2002, p.2). Desse modo, podemos compreender, segundo Soares, uma característica em comum: o núcleo do conceito são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita.

Sendo assim, Soares desenvolve uma reflexão mais alargada sobre o conceito de letramento, como um *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita.

Ou seja: coerentemente com o conceito apresentado em Soares (1998b), letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais

que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (SOARES, 2002, p.3-4).

Soares afirma ainda que esse conceito de letramento se torna importante para a reflexão daquele momento, em 2002, em que novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita estão sendo introduzidas na sociedade, propiciadas pelas tecnologias, como o computador, a *web* e internet. Desse modo, a pesquisadora propõe que seja um momento de identificar se o letramento, na cibercultura, conduz para um estado diferente daquele do advento da escrita quirográficas e tipográficas – o letramento da cultura do papel. Ora, parece-nos que esse tipo de letramento ainda precisa ser difundido e trabalhado no contexto escolar atualmente.

Ao longo da reflexão, Soares encontra algumas modificações, como os mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, que foram alterados com as tecnologias. Por exemplo, os mecanismos de produção textual se modificaram; passaram do espaço limitado da página para a tela de um computador. Encontramos reflexão semelhante com o historiador Roger Chartier, no livro *A aventura do livro do leitor ao navegador* (1998), que, ao realizar uma pesquisa da origem e revolução do livro – passando pela revolução de Gutenberg até a revolução eletrônica – afirma que a revolução do livro eletrônico é nas estruturas do suporte material do escrito e nas diferentes formas de ler.

Diante desse cenário de transformação social, cultural e tecnológica, parece-nos fundamental uma reflexão da origem e do desenvolvimento do conceito de Multiletramentos, em torno do que identificamos como dois eixos que compõe esse conceito.

1.1. O que são Multiletramentos?

Roxane Rojo (2012), no início do capítulo, dentre outras observações, nos questiona o motivo de propor uma pedagogia dos multiletramentos na escola. Com uma reflexão atenta e cuidadosa, Rojo, no livro *Multiletramentos na escola* (2012) destaca que a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada, pela primeira vez, pelos membros acadêmicos do *New London Group*, em 1996, nos Estados Unidos. Em um manifesto produzido pelo grupo, intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*”², destacava a ideia de que a escola deveria apropriar-se dos novos letramentos que emergem na sociedade contemporânea, como os midiáticos e sociais. A partir disso, podemos entender a ideia de uma “pedagogia”.

Sendo assim, a apropriação dos novos letramentos não se daria somente pelo surgimento das novas *TICS*³, como também pela grande variedade de culturas presentes nas salas de aula, que comumente são marcadas pela intolerância com os diferentes grupos sociais e culturais – com a alteridade. Desse modo, o *New London Group* cunhou o conceito de Multiletramentos que aponta para o que identificamos de dois eixos: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e comunica.

Em qualquer dos sentidos da expressão “Multiletramentos”, Rojo observa algumas características importantes em comum. São elas: os Multiletramentos são interativos e colaborativos em diversos níveis, como nas interfaces, ferramentas e com outros interlocutores; eles fraturam e transgridem as relações de poder e de propriedade estabelecidas; e, são híbridos e fronteiriços.

Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a *tv* pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim –, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, *tv*) em vez de às elites (imprensa, cinema) na

²Em português, “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”.

³Tecnologias da Informação e da Comunicação.

constituição de uma “indústria cultural” típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama (ROJO, 2012, p.23).

Diante de tais características em comum, podemos compreender de forma mais específica esses eixos específicos dos Multiletramentos⁴. No que se refere à multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais as populações se informam e se comunicam, é importante observar que são necessárias outras ferramentas. Além das tradicionais da escrita manual, como o lápis, o papel, a folha, o giz e a lousa, e impressa, como a tipografia e imprensa, Rojo ressalta o áudio, o tratamento da imagem, a diagramação e edição, e o vídeo.

É importante ainda citar que novas práticas de produção, ferramenta e análise crítica do receptor também são requeridas. Dessa forma, destacamos, por exemplo, como uma possível linguagem nesse contexto, o gênero textual *fanfic*⁵, que emerge de uma nova forma no contexto digital. Segundo Eliane Fernandes Azzari e Melina Aparecida Custódio, no texto *Fanfics, Google Docs... a produção textual colaborativa* (2012), as *fanfics* são histórias escritas por fãs, a partir de revista, livro, música, filme, animê e série de tv ou ainda podem ser inspiradas em bandas ou atores. Tais histórias usam os *blogs* para a mídia escrita, mas também percorre outros meios, como o vídeo e o quadrinho, realizando um hibridismo entre o discurso do autor e sujeito que escreve e a cultura popular e literatura, considerada canônica. Torna-se importante mencionar que esse gênero textual ainda fica restrito na periferia do ambiente escolar e acadêmico, não sendo comumente inserido nas produções textuais. Tal cenário parece contrastar com a construção de textos multimodais e nova ligação com o conhecimento.

Com uma observação atenta sobre uma nova relação com o saber no ciberespaço, o filósofo Pierre Lévy, no livro *Cibercultura* (1999), já apontava, há cerca de 20 anos, que o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativas estavam amplificando uma modificação com o saber, no meio acadêmico, escolar e de trabalho. Torna-se importante para prosseguirmos com tal reflexão, compreendermos o conceito de ciberespaço. Essa expressão que aparece quase diariamente na imprensa e nas discussões sobre as tecnologias de informação, o

⁴ O segundo eixo do Multiletramentos será desenvolvido mais profundamente no próximo capítulo.

⁵ Segundo Azzari e Custódio (2012), as *fanfics* surgiram antes da internet geralmente circulando em revistas, mas adquiriram uma nova forma no contexto digital.

termo “Cyberespaço”, como observa o pesquisador André Lemos, no artigo “As Estruturas Antropológicas do Ciberespaço” (2002), é difícil de definir ou compreender.

Lemos observa que tal termo pode ser considerado um espaço mágico e uma rede de inteligência coletiva, que não aceita a ideia de árvore – como centralidade –, sendo considerado um rizoma que se comporta de modo semelhante a uma entidade complexa, quase orgânico. O pesquisador retoma a origem do termo que foi cunhado pelo escritor William Gibson, em 1984, em que o “cyberespaço é um espaço não físico ou territorial, que se compõe de um conjunto de redes de computadores através das quais todas as informações (sob as suas mais diversas formas) circulam” (LEMOS, 2002, p.1).

Atualmente, podemos compreender o “ciberespaço” sob duas perspectivas, prossegue Lemos: como o lugar onde estamos no ambiente virtual e um conjunto de redes de computadores, interligados ou não, que está crescendo cada vez mais. A partir dessas reflexões, podemos compreender melhor o conceito e retornar ao que Lévy observa: que há uma nova relação com o saber no ciberespaço. Uma das características desse cenário, afirma o pesquisador, é que a transação de conhecimento não para de crescer e multiplicar.

As páginas da Web exprimem ideias, desejos, saberes, ofertas de transação de pessoas e grupos humanos. Por trás do grande hipertexto fervilham a multiplicidade e suas relações. No ciberespaço, o saber não pode mais ser concebido como algo abstrato ou transcendente. Ele se torna ainda mais visível – e mesmo tangível em tempo real – por exprimir uma população. As páginas da Web não apenas são assinadas, como as páginas de papel, mas frequentemente desembocam em uma comunicação direta, por correio digital, fórum eletrônico ou outras formas de comunicação por mundos virtuais como os MUDs ou os MOOs. Assim, contrariamente ao que nos leva a crer a vulgata midiática sobre a pretensa “frieza” do ciberespaço, as redes digitais interativas são fatores potentes de personalização ou de encarnação do conhecimento (LÉVY, 1999, p.162).

Desse modo, Lévy nos alerta que qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação na cibercultura deve ser realizada a partir de uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Além disso, o filósofo observa que não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo ou forma, mas de “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização” (LÉVY, 1999, p.172) e de pensamento, questionando as formas institucionais e o sistema educacionais tradicionais. Nesse contexto, há uma mudança também no papel dos professores, que passam a aprender ao

mesmo tempo em que os estudantes, atualizando continuamente os saberes disciplinares e as competências pedagógicas, resultando em uma aprendizagem coletiva. Ora, parece-nos que tal resultado geralmente não é alcançado nos espaços escolares, em que alunos e professores ainda ocupam os espaços institucionais tradicionais.

Outra mudança importante é que, na cibercultura, não é só uma passagem do “presencial” para “a distância” ou ainda do “escrito e oral” para a “multimídia”. A reflexão é mais profunda, pois coloca em questão o funcionamento das instituições e os modos de trabalho: é uma transição da educação e formação institucionalizadas, como na escola e universidade, para um contexto de troca de saberes.

Nesse quadro, o papel dos poderes públicos deveria ser:

- garantir a todos uma formação elementar de qualidade,
- permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiotecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entradas no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento,
- regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados (LÉVY, 1999, p.172-173).

Tais propostas são algumas características das modificações da relação do saber no ciberespaço, que deveriam ser implantadas. É importante ainda levarmos em consideração o contexto que Lévy escreve – um entusiasta das novas tecnologias na França. Parece-nos que tal realidade ainda é um pouco distante de algumas escolas brasileiras – principalmente as da rede pública – que sofrem, diariamente, com falta de recurso, de acesso à rede e de treinamentos para professores. Essa realidade foi mais alarmante na pandemia covid-19, em 2020, que distanciou os alunos ainda mais do saber por quase um ano de meio (e ainda vem estabelecendo tal afastamento, mesmo com o ensino híbrido). Algumas práticas tentaram ser colocadas em práticas, sem o êxito esperado, com as aulas *on-line*, que encontraram alguns obstáculos como a falta de acesso à internet, falta de treinamentos dos professores e de aparelhos conectados à rede entre outras questões sociais que refletiram diretamente na escola.

Sendo assim, diante de tal realidade, uma questão se coloca nesta reflexão: como promover uma pedagogia dos Multiletramentos? Tais considerações serão realizadas a partir do *New London Group*, Roxane Rojo e Paulo Freire.

1.2 Como promover uma pedagogia dos Multiletramentos

Ao longo das nossas reflexões sobre a pedagogia dos Multiletramentos, há uma questão que perpassa constantemente: como realizar uma pedagogia dos Multiletramentos? Diante disso, encontramos em Roxane Rojo (2012) que, em 1996, o *New London Group* observou alguns princípios necessários para realizar uma pedagogia dos Multiletramentos. Tais fundamentos visam a formar um usuário funcional com competências técnicas nas ferramentas, nos textos e nas práticas requeridas. Trata-se, portanto, de garantir as habilidades (alfabetismos) necessárias para as práticas de Multiletramentos. A seguir, encontra-se o diagrama:

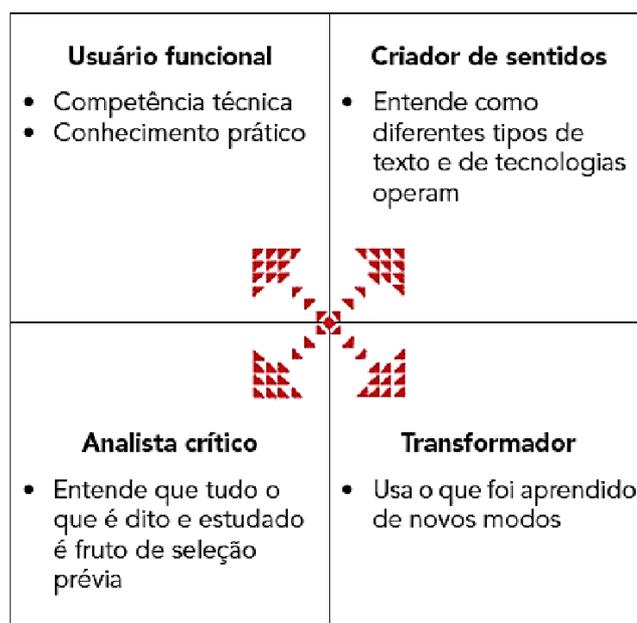


FIGURA 1: Mapa dos Multiletramentos.

Rojo afirma ainda que este nível não basta para essa pedagogia. O assunto parece mais profundo: “a questão é alfabetismos funcionais para que (e em favor de quem)” (ROJO, 2002, p.29). Parece-nos que essa pergunta é fundamental para essa reflexão, uma vez que não basta apenas uma nova pedagogia, mas um objetivo

diferente. Na mesma linha de reflexão, mas em contexto um pouco diferente⁶, o educador Paulo Freire (1984), no texto *A máquina está a serviço de quem?*, observa que o advento do computador – das máquinas – trouxe benefícios para a sociedade humana. Segundo o educador, o avanço e desenvolvimento da ciência e tecnologia é uma expressão da criatividade humana. Entretanto, uma questão é exposta por Freire: as máquinas e tecnologias estão a serviço de quem?

Para Freire, tal questionamento não é para ser respondido pela informática. Mas é um fato político, envolvendo, assim, uma direção ideológica. Defendemos, assim, a utilização das tecnologias para questionar as formas institucionais e os sistemas tradicionais de educação, que parecem excluir os textos multimodais e a multiplicidade cultural da sociedade. Sendo assim, nos alerta o filósofo, “o problema é saber a serviço de quem eles (*os computadores*) entram na escola⁷” (FREIRE, 1984), para reafirmar o que já foi tido, ou seja, as ideias pré-estabelecidas, ou promover uma mudança de reflexão?

Parece-nos que Rojo responde tal questão quando pontua: “o trabalho da escola sobre esses alfabetismos estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos transformem em criadores de sentidos” (ROJO, 2002, p.29). Sendo assim, eles estariam mudando de posicionamento, tornando-se criadores do processo – visão contrária da passividade em que os estudantes geralmente ocupavam nas escolas. É importante ainda ressaltar que para que isso seja possível é necessário que os estudantes sejam transformadores, analistas críticos, na recepção e produção.

O *New London Group* apresentou ainda alguns movimentos para que essa aprendizagem pudesse ser realizada, são eles: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Nesse caso específico, *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...] sobre essas exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros [...]. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos

⁶ O educador Paulo Freire observa, em um pequeno artigo “A máquina a serviço de quem”, de maio de 1984, publicado pela revista BITS.

⁷ Grifos no original.

pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO, 2002, p.30).

Tais propostas estão de acordo com o que identificamos de dois eixos dos Multiletramentos: pluralidade cultural e multiplicidade de linguagem, e é de extrema importância a sua implementação nas escolas brasileiras. Parece-nos que alguns currículos, referenciais e práticas pedagógicas precisam ser revisitadas para tomar a pedagogia dos Multiletramentos para si. Desse modo, delimitamos, mesmo que brevemente, um dos eixos dos Multiletramentos: multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais a sociedade se informa e comunica. Sendo assim, por questão de organização, abordaremos no próximo capítulo o segundo eixo: multiplicidade cultural das populações, em torno das reflexões de bell hooks e Paulo Freire.

2. Pedagogia engajada: uma educação transformadora

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.

bell hooks

Ao longo do primeiro capítulo, discorreremos acerca do conceito de Multiletramentos e do que identificamos o primeiro eixo, presente em nossa sociedade na contemporaneidade: multiplicidade semiótica na construção de textos por meio dos quais as populações se informam e comunicam. Neste capítulo, iremos abordar o que indicamos como segundo eixo, que é a multiplicidade cultural das populações – o multiculturalismo. Segundo Roxane Rojo, no livro *Multiletramentos na escola* (2012),

com base nas reflexões de García Canclini⁸ (2008), observamos que, atualmente, estão em circulação produções culturais, marcadas por diferentes letramentos e campos, caracterizadas por hibridizações de produções de diversas coleções.

Aprofundando mais as reflexões de Canclini, no livro *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (2011), observamos que o termo hibridização modificou o modo de como falar sobre identidade, diferença, desigualdade e multiculturalismo. O autor ressalta ainda que ao deslocar o termo “hibridização” da biologia às análises culturais, ele ganhou campos de aplicação. Diante disso, Canclini formula uma primeira definição de hibridização, dentro do campo cultural: “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2011, p.19). Sendo assim, segundo Canclini, quando ocorre a mistura de diferentes estruturas socioculturais as barreiras que separam o culto e popular se rompem, gerando uma nova configuração cultural. Como exemplo, o autor cita os países latino-americanos que são frutos dos resultados das tradições indígenas, colonial católico e ações políticas modernas. Ora parece-nos que o hibridismo é uma das características do multiculturalismo, que é característica das sociedades contemporâneas, em que diferentes realidades locais e suas interferências se encontram em uma multiplicidade de espaços sociais.

Com uma reflexão semelhante à de Canclini sobre o hibridismo na sociedade contemporânea e observando a multiplicidade cultural, Rojo afirma que a visão cultural descentralizada já não autoriza escrever da seguinte forma: **A** cultura, em maiúsculo, “pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade” (ROJO, 2012, p.13). Nem supõe, nos alerta a escritora, o pensamento baseado em pares dicotômicos: cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa, característica marcante dos currículos tradicionais escolares. Ora, parece-nos que esse momento requer outra ética para transgredir as fronteiras em direção ao reconhecimento desse modelo de cultura, que vem se fazendo presente nos espaços escolares, e, geralmente, é negligenciado, passando por um processo de apagamento.

⁸ García Canclini (2008[1989]:302-309).

Encontramos reflexão semelhante sobre o reconhecimento de um modelo de cultura descentralizado, com ênfase no multiculturalismo, e um novo direcionamento do ato de ensinar⁹ na contemporaneidade na escritora norte-americana Gloria Jean Watkins, mais conhecida como bell hooks¹⁰. hooks, no livro *Ensinando a transgredir* (2017), propõe uma abordagem que respeite e encoraje os alunos, que passam a ser vistos de acordo com as suas particularidades individuais. A escritora ainda destaca que as interações deveriam acompanhar suas necessidades: “para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem” (HOOKS, 2017, p.18). Além disso, a escritora propõe uma abordagem que crie condições para que o aprendizado possa ocorrer de modo mais profundo e íntimo: a educação como prática da liberdade.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que a sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2017, p.25).

Ora, parece-nos que transformar a educação em prática da liberdade é propor uma forma de ensino que permita um movimento contra as fronteiras e, ao mesmo tempo, para além delas – a transgressão, rompendo com uma tradição de prática pedagógica, baseadas em estruturas eurocêntricas. Para isso, hooks toma como base para as suas reflexões, além do monge budista vietnamita Tchich Nhat Hanh, o pedagogo brasileiro Paulo Freire, especialmente o pensamento que desconstrói a lógica da “educação bancária”. Segundo hooks, essa abordagem é “baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (HOOKS, 2017, p.26).

Lançando um olhar sobre as reflexões de Freire, no livro *Educação como prática de liberdade* (1997), – a “educação bancária” – observamos uma análise da relação

⁹É importante observar que Hooks escreve não só para professores, mas também para os alunos (HOOKS, 2017, p.19 e 20).

¹⁰A escritora prefere que utilize seu nome em letras minúscula, pois isso, neste trabalho, aparecerá nesse formato.

entre educador-educando nas escolas, que tem um caráter especial e marcante: são narradoras e dissertadoras. Narração de conteúdos, prossegue Freire, que são petrificados, desprendidos da realidade, e implica um sujeito, que é o narrador – ou seja, o educador –, e os objetos pacientes, que são os educandos.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, esvazia-se da dimensão concreta que devia ter ou transforma-se em palavra oca em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1997, p.61).

Torna-se importante salientar a fundamental importância da relação entre aprendizado e realidade tem nas reflexões do pedagogo. Vale aqui retomar o que Freire, no texto *A importância do ato de ler* (2008), pontua sobre a importância do ato de ler, em que relembra a infância e o modo como adquiriu a leitura, observando que antes da alfabetização, já temos uma relação com o mundo. Tal relação, nos alerta Freire, antecede a experiência da palavra, e a palavra completa esse conhecimento: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p.9). É a “palavramundo” que, segundo Freire, consiste na leitura da palavra atrelado ao conhecimento de mundo e na vida de cada educando, gerando uma troca de experiências entre professor-aluno e aluno-aluno.

Ora, parece-nos que tal troca de experiências não é observada na lógica da “educação bancária”, pois, para Freire (1997), dentro dessa reflexão, o educador se mantém em uma posição fixa e invariável – do possuidor –, enquanto os educandos, serão sempre os que nada sabem. Sendo assim, esse modelo anula o poder criador e a criticidade dos educandos, satisfazendo, assim, os interesses dos opressores.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das

coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1997, p.62).

Freire prossegue nos apresentando a educação como prática libertadora que, diferente da “educação bancária”, ela é o “impulso inicial conciliador” (FREIRE, 1997, p.63), quando todos tomam posse do conhecimento, superando a dicotomia educador-educandos, e se façam, simultaneamente, educadores e educandos. Parece-nos que tal ponto é fundamental para hooks, uma vez que, na pedagogia engajada, a educação progressiva e holística, transgridem as fronteiras tradicionais do ato de ensinar, promove uma fissura na educação normativa tradicional e uma construção de um ensino democrático e antirracista.

Hooks ainda relata que a experiência com Paulo Freire reafirmou a educação como prática de liberdade e que o estilo de ensino incorporava as práticas pedagógicas: “Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existentes” (hooks, 2017, p.31). Sendo assim, hooks afirma que tal pedagogia é “mais exigente que a pedagogia crítica ou feminista convencional” (HOOKS, 2017, p.28), uma vez que dá destaque ao bem-estar e produz novas formas de resistência.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais, mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (HOOKS, 2017, p.35).

Além de permitir as transgressões, a pedagogia engajada distancia-se da educação tradicional normativa, construindo um processo educativo que abarque as lutas sociais, os grupos minoritários e promovendo o respeito à diversidade. Segundo hooks, é necessário que a educação ocorra com a realidade social para ser

transformadora, questionando narrativas canônicas que fortalece o apagamento de diferentes culturas, o racismo nas salas de aula e as relações de poder.

Quando os professores levam as narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico (HOOKS, 2017, p.35).

Torna-se importante observamos que tal movimento de transformação para hooks, não se iniciou apenas quando a escritora se tornou professora. Parece que tal transformação iniciou-se ainda quando estudante¹¹, refletindo em sua prática pedagógica, enquanto professora negra e feminista. Nesse sentido, para a escritora norte americana, a academia e a escola devem assumir a responsabilidade de uma educação antirracista, em direção a práticas educativas que combatam o racismo. Assim, “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e, ao mesmo tempo, aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2017, p.52).

Sendo assim, parece-nos que o aprendizado deve promover o respeito à diversidade e contribuir para a criação de ações inclusivas, que contesta preconceitos e discriminações a grupos sociais submetidos a um processo tradicional de silenciamento e apagamento. Faz-se necessário, assim, compreendermos o aprendizado em um mundo multicultural e questões de identidade na contemporaneidade, baseado nas reflexões de hooks, Stuart Hall e Henry Giroux.

¹¹hooks observa que as professoras, na escola Booker T. Washington, “embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (HOOKS, 2017, p.23).

2.1 O ensino em um mundo Multicultural

Bell hooks, em *Ensinando a transgredir* (2017), nos leva a entender o que é o ensino em um mundo multicultural¹², observando que, apesar de o multiculturalismo ser reconhecido na sociedade atualmente, principalmente na área da educação, a prática pedagógica tradicional ainda permanece nas salas de aula, reforçando a antiga tradição eurocêntrica, cenário que atende aos interesses mercadológico e capitalista. Defendemos que as tecnologias podem dar voz ao multiculturalismo no espaço escolar. Torna-se importante lembrar as reflexões de Roxane Rojo, no livro *Multiletramentos na escola* (2012), que afirma vivermos em uma sociedade de híbridos impuros, fronteirços desde o início do século XX, ou senão desde sempre em uma cultura composta de hibridismo. Retornando as observações de hooks, a escritora afirma que não há discussões suficientes de como transformá-las de modo a fazer um aprendizado uma experiência de inclusão, que reconheça a diversidade cultural e discuta o imperialismo, sexismo e racismo que moldam o processo de educação, prossegue a escritora. Ora, parece-nos que é necessário um novo direcionamento para resolver essa “crise da educação”.

Sendo assim, hooks nos alerta que é preciso instituir locais de formação onde os professores possam interagir e confessar seus temores, além de criar estratégias para um currículo multicultural.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender a reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quanto nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p.63).

¹²A escritora norte americana não propõe modelos para transformar a sala de aula, pois, segundo hooks, “iria contra a insistência com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (HOOKS, 2017, p.21)

Sendo assim, a escritora reconhece que é necessário haver uma mudança na prática pedagógica para um ensino multicultural: “para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, professores [...] temos que reconhecer que nosso estilo de ensino precisa mudar” (HOOKS, 2017, p.51). Parece-nos que tal reflexão de hooks aproxima-se do pensamento de Henry Giroux que, já em 1997, no livro *Os professores como intelectuais*, observa que é necessária uma mudança em torno da função do professor na sala de aula e na sociedade. Giroux afirma que alguns movimentos de reforma educacional reduziram o papel dos professores “ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p.159). Para o escritor, esse estilo não favoreceu os professores naquele momento. Ora, parece-nos que tal movimento descrito por Giroux ainda vem sendo propagado em nossa sociedade atualmente, não favorecendo ainda os professores no cenário escolar e nem na sociedade, tornando-o cumpridores de metas e objetivos de currículos escolares afastados da realidade, atendendo apenas a fatos burocráticos.

Giroux defende, assim, que os professores devem ser vistos como intelectuais críticos e criativos para uma pedagogia crítica de aprendizagem, a fim de fornecer meios para que os estudantes sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que uma a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas (GIROUX, 1997, p.163).

As reflexões de hooks e Giroux aproximam-se ao reconhecer que é necessária uma mudança na prática pedagógica dos professores, realizando na sala de aula um aprendizado democrático, que aborda as diversidades cultural e social, tornando-o o

aluno um sujeito crítico e ativo a fim de agir no meio social em que vive. Retornando as reflexões de hooks, observa-se que é necessário realizar um ensino democrático

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. Os alunos brancos e homens, por exemplo, continuam sendo os que mais falam em nossas aulas. Os alunos de cor e algumas mulheres brancas dizem ter medo de que colegas os julguem intelectualmente inferiores (HOOKS, 2017, p.56 - 57).

Ora, parece-nos que, para hooks, o aprendizado em um mundo multicultural vai em direção a uma prática social que contesta preconceitos e discriminações a classe social, a raça e ao sexo considerados comumente como minorias e silenciados tradicionalmente pelo pertencimento a padrões identitários que são defendidos como válidos na escola. Tal reflexão aproxima-se do pensamento de Stuart Hall, no livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006) que também observa uma crise de padrões identitários. Observando uma crise de identidade, na chamada modernidade tardia, Hall também afirma que as antigas identidades que estabilizaram, por algum tempo o mundo social, estão em declínio, surgindo outras, fragmentando o indivíduo moderno.

Hall analisa que há um tipo de mudança estrutural no final do século XX que transformou as sociedades modernas, fragmentando gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, entre outros. Tais transformações ocasionaram mudanças também nas identidades pessoais, prossegue Hall, abalando a ideia de sujeitos integrados. Desse modo, Hall destaca três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, sociológico e pós-moderno. O primeiro deles, segundo o escritor, baseava-se em uma concepção de indivíduo centrado e unificado, permanecendo o mesmo ao longo de sua existência. Já o sujeito sociológico, tinha como base a complexidade do mundo moderno, caracterizado como não autônomo e autossuficiente, em que a identidade era formada na interação com o eu e a sociedade. O sujeito pós-moderno, por sua vez, é definido como não tendo uma identidade fixa ou permanente, sendo o resultado de mudanças estruturais e institucionais. Parece-nos que a era do sujeito pós-moderno se estende até os dias atuais, que afirmaria as políticas públicas voltadas para a inclusão e democracia na educação.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990) (HALL, 2006, p.13).

Hall ainda identifica um caráter da mudança na modernidade tardia que é o processo de globalização e seu impacto sobre a identidade cultural e a fragmentação do indivíduo, em que o fluxo de informação e comunicação promove o trânsito entre culturas diferentes em ritmo acelerado. Tais transformações alteram as relações sociais e o modo como o aprendizado em um mundo multicultural acontece, levando uma diversidade de culturas para as salas de aula. Retornando para as reflexões de hooks, percebe-se que o multiculturalismo, que é característica de uma sociedade globalizada, fratura o ensino tradicional, transgredindo as fronteiras.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender a reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2017, p.63).

Sendo assim, identificamos como o aprendizado ocorre em um mundo multicultural, de acordo com as reflexões adotadas. No próximo capítulo, promoveremos uma leitura crítica da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do Ensino Médio, na parte de Linguagens e suas tecnologias – Língua Portuguesa – e suas competências, a partir dos conceitos abordados nos primeiros capítulos. Assim,

buscaremos identificar como o multiculturalismo está presente nesse documento oficial e analisar como as indicações da BNCC dialogam com o contexto material das escolas brasileiras e da formação dos educadores.

3. Base Comum Curricular: uma leitura crítica a partir dos Multiletramentos.

Nos capítulos anteriores, refletimos diversas questões sobre os Multiletramentos, que se caracterizam por um trabalho com as tecnologias e a cultura dos estudantes, abrangendo gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos em busca de um enfoque crítico, ético, pluralista e democrático, conforme expõe a escritora Roxane Rojo, no *Multiletramentos na escola* (2012). Sendo assim, observamos também uma transformação no aprendizado que, em um mundo multicultural, vai em direção a uma prática social que questiona preconceitos e discriminações, segundo as reflexões de bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir* (2017). Diante disso, neste Capítulo, abordaremos como essas questões estão apresentadas e discutidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente na parte de Linguagem e suas tecnologias – Língua Portuguesa – na etapa do Ensino Médio. Torna-se importante, antes de prosseguirmos com essas reflexões, apresentar um pouco mais a BNCC.

Instrumento normativo que visa a nortear os currículos dos sistemas de ensino das redes públicas e privadas, usado como referência para elaboração de propostas pedagógicas para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a BNCC começou ser discutida em 2014, mas foi homologada somente em abril de 2017 para os dois primeiros segmentos. Já o último segmento – Ensino Médio –, a homologação ocorreu no ano seguinte, em dezembro de 2018, concluindo, assim, a etapa para a Educação Básica brasileira. Na publicação oficial da BNCC, na apresentação do ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro, encontra-se que tal documento define um conjunto orgânico das aprendizagens essenciais que todos os estudantes precisam

desenvolver nas etapas e modalidades da Educação Básica, para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento escolar de crianças e jovens.

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

Devido a sua importância para os currículos nacionais, a BNCC é prevista na Constituição Federal do Brasil, de 1988, no artigo 210, que observa os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar uma formação básica comum, respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tal instrumento normativo também é previsto em outras leis, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, no artigo 26, que observa, dentre outros fatores, o que já estava previsto na Constituição Federal do Brasil: que os currículos da Educação Básica devem refletir as características regionais, culturais e sociais de cada comunidade.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1998).

Por último, ainda é importante mencionar que a BNCC é prevista também na Lei 13.005, de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE). Tal Plano apresenta 20 metas para a Educação Básica, com vigência de 10 anos, e algumas delas falam sobre a BNCC, como a meta 7, que impulsiona o fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas da educação, com a melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, a fim de atingir as médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹³ (Ideb).

¹³ No site do MEC, encontra-se que o Ideb foi desenvolvido em 2007, a fim de medir a qualidade do ensino e aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acessado em 13 de fevereiro de 2022.

Sendo assim, compreende-se que a BNCC é um instrumento comum e obrigatório para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, que visa promover a elevação da qualidade de ensino no país, visando a preservação das particularidades locais e regionais. Parece-nos que tal objetivo, que propõe refletir no ensino todas as especificidades de um país com dimensões continentais, amplo e diversificado, é desafiador. Observando os interesses do mercado e realizando uma leitura crítica da BNCC, Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sússekind, em “Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: a base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais”, observam que a BNCC apresenta algumas falhas e fragilidades, como as que intitulam “educação banqueira”, que representa alianças com o capital: “a Fundação Lemann [...], o Instituto Ayrton Senna e o CENPEC [...] – do Banco Itaú – eram e permanecem sendo algumas das entidades “parceiras” do governo na divulgação publicitária” (Oliveira e Sússekind, 2018, p.57-58) . Diante disso, surgem algumas questões sobre a serviço de quem a BNCC foi elaborada, e para qual finalidade, uma vez que identificamos o que parece ser uma forte finalidade para o mercado de trabalho.

Identificando também a consolidação das políticas neoliberais em prol do capitalismo e dos interesses mercadológicos e empresariais, Branco et al. observam, no artigo em “Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma no Ensino Médio” (2018), que o cenário de reformas educacionais que o Brasil está atravessando não propõe a emancipação do sujeito, perdendo a formação crítica e emancipatória. Segundo os autores, com a reforma do Ensino Médio a formação dos estudantes passa a atender aos interesses mercadológicos. Para que isso seja possível, é fundamental uma reforma da educação brasileira que atenda aos interesses empresariais.

Com a participação de diversos setores que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio não têm como função precípua a resolução de problemas da Educação, a melhoria da qualidade do ensino, o bem-estar comum e as questões sociais, mas revela-se fortemente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas (BRANCO et al., 2018, p.3).

Os autores também reconhecem alguns grupos empresariais que influenciaram o debate no processo de elaboração da BNCC, como Bradesco, Gerdau e LEMANN, o

que parece demonstrar mais uma vez que a formação de indivíduos atende aos interesses mercadológicos, diante da crise do capital e da situação financeira que o país atravessa. Ora, parece-nos que tais interferências visa a atender aos interesses da iniciativa privada e interesses políticos, relegando questões cruciais na educação, como evasão escolar, formação dos estudantes, condições de trabalho de professores e funcionais, estrutura das escolas, a um segundo plano. Além disso, o texto de BNCC parece ser direcionado a um sujeito individualista e protagonista, diferentemente do que a escritora norte-americana bell hooks observa como subjetividade do estudante, abordado no Capítulo 2 deste Trabalho.

Retornando ao texto da BNCC, torna-se importante mencionar que tal instrumento normativo é organizada em torno de dez Competências Gerais, apresentadas a seguir, que parecem guiar o desenvolvimento escolar dos estudantes. Além disso, encontra-se, em cada parte, as Competências Específicas, que será abordada no tópico a seguir. Segundo o texto da BNCC, por competência entende-se a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para compreender e resolver as necessidades da vida, o exercício da cidadania e o universo do trabalho.

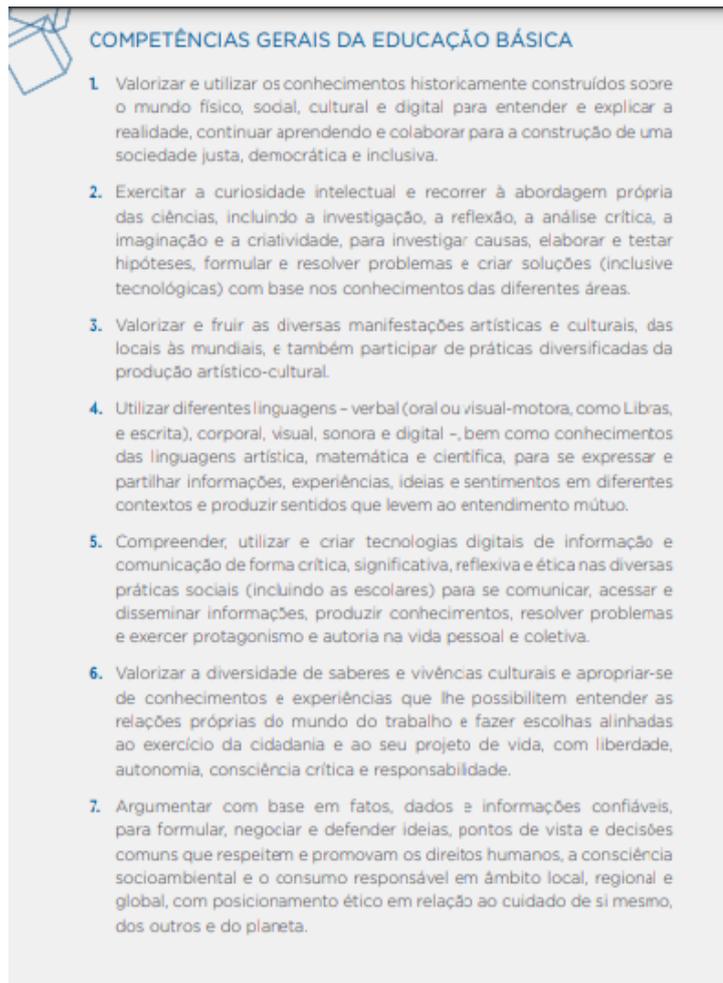


FIGURA 2: Competências Gerais para a Educação Básica.

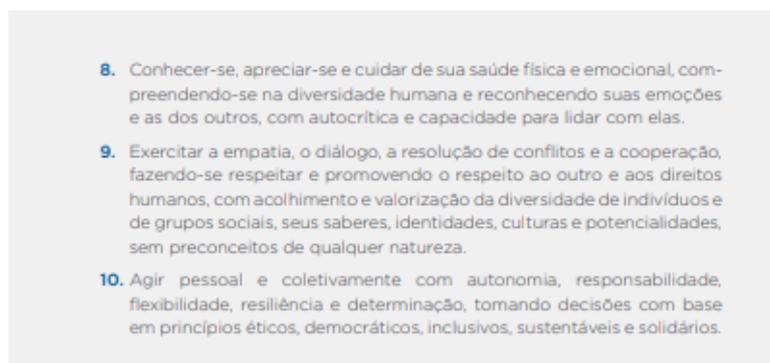


FIGURA 3: Competências Gerais para a Educação Básica (continuação).

Diante disso, nas Competências Gerais, encontramos as reflexões sobre o que caracterizamos, no primeiro capítulo deste trabalho, como duas categorias ou dimensões dos Multiletramentos, na esteira das reflexões de Rojo: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos

quais ela se informa e comunica, presentes nas competências 5, que propõe compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação e 6, que busca valorizar a diversidade de saberes e a vivência cultural. Identificamos, assim, de dez Competências gerais, pelo menos seis que tratam sobre o tema, como na primeira que propõe valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, físico, cultural e digital, a fim de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Torna-se interessante retomar as reflexões da escritora bell hooks, que observa a educação em um mundo multicultural, afirmando que para transformá-la em prática da liberdade é preciso propor uma forma de ensino que permita um movimento contra as fronteiras e para além delas, rompendo com uma tradição de prática pedagógica, baseada em estruturas eurocêntricas.

Retornando às Competências Gerais, é interessante ainda perceber uma ausência de definição de alguns conceitos baseados em escritores que tratam sobre determinado tema, o que parece gerar uma indeterminação do conceito, como é o caso de cultura, o que não ocorre nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ (PCN), de 1998. Outro ponto importante a se considerar é que, embora apareçam questões concernentes aos Multiletramentos, no texto da BNCC, parece não haver a exposição do conceito e das pesquisas desenvolvidas pelo *New London Group*, que destaca que a escola deveria apropriar-se dos novos letramentos que emergem na sociedade contemporânea, como os midiáticos e sociais. Sendo assim, a apropriação dos novos letramentos não se daria somente pelo surgimento das novas *TICS*¹⁵, como também pela grande variedade de culturas presentes nas salas de aula, que comumente são marcadas pela intolerância com os diferentes grupos sociais e culturais – com a alteridade. Representando, assim, um grande abismo entre as pesquisas e o texto desse Instrumento Normativo.

Ainda lançando um olhar nas Competências Gerais, além de identificarmos a ausência de definição de alguns conceitos, conforme relatado no parágrafo anterior, no quinto item, encontramos o que parece ser uma fragilidade de ordem social: a utilização das tecnologias digitais. Em tal item, prevê a “utilização e compreensão das tecnologias” digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar, produzir conhecimento e exercer protagonismo na

¹⁴ Os PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação no Brasil.

¹⁵ Tecnologias da Informação e da Comunicação.

vida pessoal e coletiva. Ora, atualmente, nos últimos anos, na pandemia mundial de Covid-19, acentuou o que parece um retrocesso dessa Competência, uma vez que milhares de estudantes, principalmente das redes públicas, ficaram afastados do espaço escolar. Diante da pandemia, depois de algum tempo sem aulas e sem um plano de retomada das atividades escolares por parte do governo, o ensino passou do presencial ao *on-line*. Tal mudança trouxe consigo a evidência de mais um símbolo da pandemia que parece já estava presente, mas foi acentuado em tal situação: como a imensa desigualdade social afeta diretamente o acesso à educação. Torna-se importante ressaltar que, não só os estudantes, como também os professores enfrentaram/enfrentam problemas recorrentes no acesso às redes, o que afeta a aprendizagem e o protagonismo presente na BNCC, que não observa as políticas públicas.

Segundo o site de notícias Agência Brasil¹⁶, em reportagem de agosto de 2021, apesar de amplo, no Brasil, o acesso à rede de internet ainda é desigual. Em pesquisa promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil revelou que, em 2020, o Brasil chegou a 152 milhões de usuários com acesso ao mundo digital, que representou um aumento de 7% em relação ao ano de 2019. De acordo com a Agência Brasil, o crescimento de acesso à internet ocorreu em todos os segmentos, inclusive nas classes C, D e E. Apesar do crescimento, o cenário não é muito animador. Segundo o site, Fábio Storino observa que o acesso à internet ainda é desigual, pois cerca de 90% das casas das classes D e E se conectam à rede exclusivamente pelo celular. Tal desigualdade também se reflete no ensino básico que, segundo a Agência Brasil, o censo escolar de 2020 revelou que apenas 32 % das escolas públicas de Ensino Fundamental têm acesso à internet para os alunos, e no Ensino Médio, 65%.

Na mesma linha de análise contam os dados do site CGI.br¹⁷, que reuniu os estudos do NIC.br sobre as experiências de diversos países para a continuidade das aulas durante a pandemia da covid-19, inclusive o Brasil. Segundo a pesquisa, a falta de dispositivos, como computadores e celulares, e de acesso à internet nas casas dos estudantes representou um obstáculo para 93% das escolas públicas no Brasil, o que

¹⁶ A reportagem está disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/brasil-tem-152-milhoes-de-pessoas-com-acesso-internet>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

¹⁷ A reportagem está disponível em: <https://www.cgi.br/noticia/notas/estudo-do-nic-br-reune-experiencias-de-diversos-paises-para-a-continuidade-das-aulas-durante-a-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

corresponde a 94 mil instituições. Além disso, o uso de recursos tecnológicos em atividades pedagógicas foi um desafio para diversos professores, que representa 63% das escolas públicas. Estudantes em situação de vulnerabilidade social, segundo o site, também conviveram com diversas questões importantes e a medida mais citada pelas escolas públicas como continuar o ensino, foi o agendamento para que os responsáveis pudessem buscar atividades e materiais pedagógicos nas escolas, o que representa 63%. Ora, durante a pandemia observamos que houve também problemas relacionados a tal agendamento, o que considerando mais um obstáculo no acesso ao ensino.

Por fim, é interessante também observar a reportagem que o site de notícias *BBC News Brasil*¹⁸ apresenta: milhares de estudantes relatam dificuldades de acesso às aulas no Ensino Médio, etapa importante para os estudantes, devido à falta de celulares e computadores e acesso à internet. Ora, diante disso escolhemos como ponto de partida deste trabalho essa etapa de ensino. Sendo assim, discorreremos um pouco sobre as Competências Gerais da BNCC. Parece-nos adequado realizar um tópico sobre as Competências Específicas, da parte Linguagens e suas Tecnologias, relacionando-as cada uma com as habilidades a ser alcançada nessa etapa: Ensino Médio, a fim de identificarmos alguns movimentos “pedagógicos”, propostos pelo *New London Group*, para que o ensino-aprendizagem pudesse acontecer. Dessa maneira, os estudantes seriam transformados em criadores de sentidos.

3.1 Competências Específicas e habilidades: uma pedagogia dos Multiletramentos.

No tópico anterior, comentamos brevemente sobre as Competências Gerais da BNCC e realizamos uma leitura crítica sobre alguns pontos importantes dos Multiletramentos presentes nesse instrumento normativo. Também constatamos a ausência de conceituação de alguns termos importantes para uma reflexão mais

¹⁸ A reportagem pode ser acessada por meio do seguinte link: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54380828>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2022.

profunda, o que acontece também ao longo de todo o texto da BNCC. Nesse tópico, refletiremos sobre as Competências Específicas relacionando-as com as habilidades a serem alcançadas nessa etapa de ensino, a fim de identificarmos se há a presença dos movimentos pedagógicos propostos pelo *New London Group* e, principalmente, como estes estão apresentados na BNCC. Ressaltamos, porém, que não abordaremos todas as Competências específicas, devido a limitação deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, escolhemos as que mantêm relação direta com os Multiletramentos.

Antes de prosseguirmos com a abordagem das Competências Específicas e habilidades, torna-se importante retornar ao que já foi abordado no Capítulo 1, no Tópico 1.2, deste TCC: “Como realizar uma pedagogia dos multiletramentos”. Para nossa análise, é interessante retornar as reflexões abordadas. Nesse sentido, Rojo (2012) observa que o *New London Group* propôs alguns princípios sobre como estabelecer uma pedagogia dos Multiletramentos, são eles: usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador. Tais princípios podem ser visualizados na Figura 1 e têm como objetivo formar um usuário funcional com competências técnicas em ferramentas, textos e práticas requeridas, garantindo os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos.

Sendo assim, o trabalho da escola sobre esses alfabetismos seria voltado para as práticas que transformem os estudantes em criadores de sentidos, capazes de transformar discursos e significações. Assim, o *New London Group* estabelece alguns movimentos para que o ensino-aprendizagem pudesse atingir tal objetivo, são eles: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Nesse caso específico, *prática situada* tem um significado particular bem específico, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (públicos, de trabalho, de outras esferas e contextos). Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e seus valores.

Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à

produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (ROJO, 2012, p.30).

Ora, tais movimentos estão de acordo com o que identificamos como eixos dos Multiletramentos: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Sendo assim, compreendemos a importância de analisarmos criticamente tais movimentos nas Competências Específicas e habilidades da BNCC:



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

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

Figura 4: Competências Específicas.

5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Figura 5: Competências Específicas (continuação).

A Competência Específica 1 propõe a compreensão e análise mais profunda e sistemática do funcionamento de diversas linguagens, em relação ao Ensino Fundamental, de modo híbrido em textos complexos e multissemióticos, refletindo uma das propostas dos Multiletramentos. Dessa forma, tal Competência tem como objetivo “ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade para continuar aprendendo” (grifos no original) (BRASIL, 201, p.483). De acordo com o texto da BNCC, tal item demonstra a importância de os estudantes compreenderem o funcionamento oferecido pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens: sampleamento, edição, mixagem, entre outros, uma das características da cultura da convergência.

Nas habilidades da Competência Específicas 1, parece-nos que há alguns movimentos propostos dos Multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Na habilidade (EM13LGG101), encontramos o ato de “compreender e analisar processos de produção de circulação de discursos” (BRASIL, 2018, p.483). Parece-nos que se trata do projeto de imersão em práticas que fazem parte da cultura dos estudantes, caracterizada pelo movimento “prática situada”, embora não esteja expresso que o aprofundamento ocorrerá a partir da cultura do alunado e nem uma relação entre tal prática com outras, de outros espaços culturais e esferas. Outro ponto para reflexão é: como será realizado esse trabalho, uma vez que, geralmente, temos uma sala de aula plural, diversificada e ampla. Identificamos ainda a ausência de um planejamento de preparação para os professores para desenvolver essa habilidade.

Prosseguindo com a análise das habilidades, no item (EM13LGG102) e (EM13LGG103), encontramos o que parece se relacionar com o movimento “instrução aberta”: “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias” (BRASIL, 2018, p.483). Parece-nos que se trata de analisar as práticas vivenciadas: “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias, e sua condição de produção e recepção e interpretação crítica da realidade. No item (EM13LGG104), encontramos o que podemos identificar como enquadramento crítico, em que o texto diz: “utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e

produção de textos e discursos” (BRASIL, 2018, p.483). Por fim, identificamos a prática transformada em (EM13LGG105): “analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma de fomentar diferentes modos de participação” (BRASIL, 2018, p.483), em que os alunos são convidados a explorar as especificidades da cultura digital.

Na Competência Específica 2, encontramos mais uma relação com os Multiletramentos, especialmente no que identificamos como o eixo diversidade cultural: “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem” (BRASIL, 2018, p.484), respeitando as diversidades, diferenças e pluralidades de ideias, além de atuar socialmente em princípios e valores baseados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos.

Na primeira habilidade (EM13LGG201) da Competência Específica 2, identificamos o que parece ser o movimento de “prática situada”, em que se propõe a utilizar adequadamente diversas linguagens, como as corporais e verbais, em diferentes contextos, considerando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, entre outros, porém sem relacionar com outras esferas e mencionar a cultura dos estudantes. Identificamos também a análise de interesses e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem e dos diálogos e conflitos entre diversidades e disputa por legitimidade presentes na cultura local e em outras, nas habilidades (EM13LGG203) e (EM13LGG204), respectivamente, o que parece ter relação com o movimento “instrução aberta”.

Identificamos referências ao “enquadramento crítico” e “prática transformada” na habilidade (EM13LGG204), que propõe “negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade” (BRASIL, 2018, p.484).

Por fim, a Competência Específica 7 propõe a mobilização de práticas de linguagem no universo digital para ampliar as formas de sentidos, considerando as dimensões críticas, técnicas, criativas, estéticas e éticas. Segundo a publicação da BNCC, tal competência a analisar como as práticas de linguagem em ambientes digitais têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse sentido, prossegue a publicação, é necessário que os estudantes desenvolvam uma visão crítica, ética e estética, além da técnica sobre o uso das tecnologias, a fim de compreender e produzir criticamente em qualquer campo da vida social.

Nas habilidades dessa Competência, identificamos a ausência do movimento pedagógico da prática situada e do enquadramento crítico, que corresponde, respectivamente, ao projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do aluno relacionando-as com outras culturas e esferas e à interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação. Parece-nos que o texto da BNCC observa, de modo genérico, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, compreendendo suas funcionalidades e princípios, o que parece se distanciar da realidade do estudante. Isso prejudica a análise e compreensão das práticas que fazem parte da cultura deles, a interpretação dos contextos sociais e culturais de circulação e, como consequência, a prática transformada.

Sendo assim, ao relacionarmos as Competências Específicas e habilidades com os movimentos pedagógicos propostos pelo *New London Group*, em uma leitura crítica, identificamos que nas Competências há uma grande relação com a pedagogia dos multiletramentos. Ressaltamos que algumas vezes o texto não faz referência à cultura do alunado, característica marcante desse movimento. Dessa maneira, no próximo tópico, adentraremos mais profundamente no texto na BNCC, na área de Linguagens e suas Tecnologias, na parte de Língua Portuguesa, a fim de realizarmos uma leitura crítica por meio dos Multiletramentos.

3.2 Linguagens e suas Tecnologias: a Língua Portuguesa e os Multiletramentos

Nos tópicos anteriores, observamos que a BNCC é um instrumento normativo que visa a nortear os currículos dos sistemas de ensino das redes públicas e privadas, usado como referência para a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Básica. Além disso, refletimos sobre as Competências Gerais, Específicas e habilidades a fim de realizarmos uma leitura crítica desse texto. Nesse tópico, abordaremos a área de Linguagens e suas Tecnologias, que é separada nos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para este Trabalho, interessa-nos

especialmente o componente Língua Portuguesa para realizarmos uma leitura crítica com base nas reflexões sobre os Multiletramentos.

Torna-se importante observarmos que, embora não apareça na lista dos componentes acima, a Literatura está restrita a um pequeno espaço dentro da Língua Portuguesa, em apenas dois parágrafos. Segundo a texto da BNCC, em relação à Literatura, a leitura do texto literário deve ocupar o centro do trabalho no Ensino Fundamental e Médio, uma vez que “por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário” (BRASIL, 2018, p.491) no espaço escolar. Ora, parece-nos aqui que a Literatura, assim como o trabalho com o texto literário, foram relegados a um segundo plano, restritos a apenas dois parágrafos na BNCC. Defendemos, assim, que a Literatura e o trabalho com o texto literário deveriam estar presentes em outras partes da BNCC, com a Língua Portuguesa e Produção Textual, em atividades como os textos colaborativos, as *fanfics*, entre outros.

Identificamos também a ausência de definição de termos que consideramos fundamentais para tais reflexões, como é o caso de “texto literário”, o que pode prejudicar uma leitura mais completa e aprofundada de tais questões. Por fim, a BNCC considera a Literatura como uma linguagem artisticamente organizada, mesmo relegando-a a um espaço secundário em seu texto: “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, 2018, p.491). Ora, parece-nos que um componente como a Literatura com tantos atributos deveria ganhar mais espaços no texto da BNCC, relacionando-as com as novas tecnologias digitais.

Antes de prosseguirmos, é importante realizar algumas observações da etapa do Ensino Médio. O texto da BNCC já apresenta uma preocupação com tal segmento: é a etapa final da Educação Básica, que reflete dificuldades do desempenho insuficiente dos últimos anos do Ensino Fundamental, além da grande evasão escolar, que é alvo de constantes reformas ao longo dos anos no processo educacional brasileiro. Sendo assim, a BNCC prossegue observando que para suprir tais necessidades, entre outras ações, esse instrumento normativo parece afirmar a necessidade de considerar o contexto e transformações sociais e tecnológicas, abordando as incertezas do mundo do trabalho e

das relações, caracterizando os jovens não como um grupo homogêneo, mas sim diverso e plural.

Sendo assim, o texto da BNCC prossegue as reflexões sobre a Língua Portuguesa e prevê que tal componente possibilite aos estudantes vivenciar experiências com as práticas de linguagem nas diferentes mídias, como a impressa, digital e analógica, em diversos campos de atuação social. Ofertado em todos os três anos do Ensino Médio, o componente Língua Portuguesa visa a priorizar propostas de trabalhos que ofertem aos estudantes o acesso ao mundo e a práticas da cultura digital, que façam parte da realidade deles, trazendo as experiências dos estudantes para a sala de aula.

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, 2018, p.478).

Reconhecendo o trabalho com os textos e discursos multimodais no contexto escolar, o texto da BNCC parece relacionar-se com as reflexões de Roxane Rojo (2012). Rojo observa algumas características dos Multiletramentos: transgredir e fraturar as relações de poder, são híbridos e fronteiriços, interativos e colaborativos em diversos níveis, como nas interfaces, ferramentas e com outros interlocutores. Tal característica reflete a não centralidade das estruturas eurocêntricas, mas trazer as particularidades locais e regionais para o ambiente escolar. Parece-nos que tal característica este refletido no texto da BNCC, embora pareça não fornecer meios e estratégias para como esse trabalho será realizado.

O texto impresso, por sua vez, não é abandonado e “deve continuar tendo centralidade na educação escolar, *mas* é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, nos novos letramentos” (grifos no original) (BRASIL, 2018, p.478), demonstrando grande importância as reflexões com o meio digital. Uma reflexão importante é observar se as escolas públicas e particulares estão preparadas para esse tipo de trabalho, que envolve as tecnologias e mídias digitais, pois algumas instituições

geralmente não contam com redes de acesso à internet, apresentando até mesmo problemas estruturais, como já mencionado. Nesse sentido, na BNCC, o trabalho com os novos gêneros é considerado nuclear no trabalho com a linguagem, embora não haja uma definição para o conceito.

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, meme, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taggear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2018, p.479).

A BNCC ainda prossegue destacando os gêneros digitais, que imergiram com as tecnologias e mídias digitais, como as *fanfics*, o texto colaborativo e as interações. Além disso, indica também que é de grande importância a hibridização dos papéis – de leitor/autor e produtor/consumidor – para o contexto digital, nas interações sociais e no trato com a diversidade. Torna-se importante retornar ao que o *New London Group*, presente nas reflexões de Rojo, destaca como princípios necessários para realizar uma pedagogia dos Multiletramentos, que visam a formar um usuário funcional com competências técnicas nas ferramentas, nos textos e nas práticas requeridas. Trata-se de adquirir as habilidades necessárias, conforme a Figura 1, na página 12, que apresenta alguns movimentos pedagógicos para que essa aprendizagem seja realizada: prática situada, que considera as práticas da cultura dos estudantes, relacionando-as com outras; instrução aberta, que é a análise sistemática; enquadramento crítico, que busca interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção; e prática transformada, que é o resultado desse processo seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*). Ora parece-nos que o trabalho com os gêneros digital defendido pela BNCC necessita passar por tais etapas e gerar uma prática transformada.

Torna-se importante ainda observar que o trato com a diversidade também está presente na BNCC, que visa a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger diversas formas de expressão: “literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura

das mídias, culturas juvenis etc” (BRASIL, 2018, p.462). Vale lembrar das reflexões de Rojo, que reconhece a hibridização na sociedade contemporânea e observa a multiplicidade cultural, e não supõe a divisão entre culto/inculto, civilização/barbárie. Para isso, retomamos as reflexões de bell hooks que observa que uma transformação do ensino, conforme abordado nos capítulos anteriores, em direção a uma pedagogia transformadora em que o professor valorize a presença de cada estudante, reconhecendo que todos influenciam a dinâmica do espaço escolar, que todos contribuem.

Sendo assim, torna-se ainda importante observar que a BNCC prevê que, diferente do Ensino Fundamental, o Ensino Médio não tenha indicação de anos na apresentação das habilidades, que segundo a publicação, têm relação com a flexibilidade do currículo e a autonomia dos estudantes, já alcançada nesse nível de ensino. Tal proposta não estabelece restrições e “necessidades de estabelecimento de sequências [...], podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as sequências e simultaneidade” (BRASIL, 2018, p.493), considerando os critérios de organização, apresentados em cada campo de atuação.

Os campos de atuação social propostos pela BNCC são para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa, que segundo a BNCC, correspondem aos mesmos considerados pela área.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Figura 6: Campos de atuação social

Segundo a BNCC, o campo da vida pessoal prevê o funcionamento de espaço de articulações e sínteses de aprendizagens de outros campos que podem estar ligadas aos projetos de vida dos estudantes, relacionadas ao conhecimento sobre si, considerando as realidades dos jovens no Brasil e mundo. No campo de atuação na vida pública, a BNCC propõe a extensão de participação em diferentes espaços da vida pública, defesa de direitos, debate de ideias, propostas e projetos, entre outros. Já no campo jornalístico-midiático, a proposta é baseada em que os estudantes no Ensino Médio sejam capazes de, entre outras características, perceber a ausência de neutralidade nos fatos relatados, adotar a o método de checagem de veracidade de informação. No campo artístico-literário, a BNCC busca o contato e a análise das manifestações culturais e artísticas em geral. Por fim, o campo das práticas de estudo e pesquisa, busca-se manter destaque para gêneros e habilidades de leitura, escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento.

CONCLUSÃO

Diante das reflexões propostas, observamos que em diversas partes da BNCC relacionam-se com o que identificamos, no contexto deste Trabalho, como dois eixos dos Multiletramentos: multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e comunica. Identificamos aqui que a presença dos Multiletramentos ocorre de forma não aprofundada, de modo que não observamos um desenvolvimento profundo de reflexões em torno desse conceito, o que pode prejudicar a leitura e o entendimento de professores ao colocar em prática tais reflexões em sala de aula de modo crítico. Nas notas de roda pé, aparecem poucas explicações sobre o tema, e mais uma vez sem uma reflexão cuidadosa. Nesse sentido, também percebemos a ausência de definição de alguns conceitos baseados em escritores que tratam sobre determinado tema, o que causa uma indeterminação do conceito, como cultura, texto literário, HQ, cultura digital, gênero literário, multiculturalismo, entre outros.

Em relação à multiplicidade cultural das populações, o texto da BNCC traz importantes reflexões, que indica o alargamento da noção de cultura. Questões como “cultura local” e “conhecimentos culturais do alunado” ainda precisam ser mais desenvolvidas no texto desse instrumento normativo. É importante mencionar ainda que, não basta a apresentação de outras culturas ou o trabalho com elas em sala de aula, é preciso mais: que elas reconquistem o espaço em salas de aula, após longos anos de apagamento e esquecimento, a fim de contestar preconceitos e discriminações. Defendemos que não basta só o reconhecimento dessas culturas, mas um aprofundamento das questões que estão em torno delas. O que temos visto em muitos sistemas de ensino é a inserção de questões culturais africanas, indígenas, sertaneja, entre outras, de modo secundário, relegadas a um pequeno espaço.

Já na multiplicidade semiótica de construção de textos por meio dos quais ela se informa e comunica, por sua vez, observamos uma grande preocupação em desenvolver o trabalho com as mídias digitais, o que precisa ocorrer de forma crítica, utilizando as tecnologias de modo a dar voz ao multiculturalismo, como o hip hop e o tecnobrega. Não basta inseri-las no contexto escolar, precisamos problematizá-las e questioná-las: a favor de quem as tecnologias digitais estão entrando no espaço escolar? Para reforçar as antigas estruturas? Quem está financiando tais inovações? Para além disso, acreditamos

também que, principalmente nas escolas públicas, é necessário um plano de implementação para que o uso das tecnologias possa acontecer de modo crítico, com acesso à internet, suporte e formação e letramento digital dos professores, estudantes e funcionários que tenham dificuldades com as mídias digitais. Torna-se importante mencionar aqueles estudantes que não possuem acesso às redes, que não podem ser esquecidos e de algum modo prejudicados, o que aumentaria ainda mais a exclusão do espaço escolar, que em grande parte das vezes é sinônimo de exclusão social. As escolas públicas vêm passando por um processo de sucateamento, acentuada, nos últimos anos, com a pandemia de covid-19, que evidenciou ainda mais a desigualdade na educação.

Por fim, a BNCC, apesar de apresentar questões sobre os Multiletramentos, foi desenvolvida não com reflexões sobre a escola como uma visão emancipatória do estudante, mas com interesses mercadológicos, capitalistas e empresariais, em busca de uma consolidação de políticas neoliberais. Sendo assim, questões sobre os Multiletramentos necessitam ser mais desenvolvidas, aprofundadas e repensadas, em um país com dimensões continentais e diversas realidades como o Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, Alessandra Batista et al. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. Debates em educação, vol.10, n.21, maio/ago. 2018.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2010.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei n. 10.172/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>, Acesso 10 Jul 2010.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 2007 Disponível em: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/Brazil_PDE_Por.pdf, Acesso: 10 Jul 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

bell, hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

CARDOSO, Cristiane. Uma visão panorâmica da BNCC com destaque na abordagem da cultura digital na área de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. In Revista Com censo #19. vol. 6, n.4, nov. 2019.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COREA, Cristina; IGNACIO, Lewkowicz (Orgs.). **Pedagogía del aburrido**: escuelas destituidas, familias perplejas. 1ªed. Buenos Aires: Paidós, 2010.

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramentos**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). Gêneros textuais: reflexão e ensino. 3.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCÍA, Canclini. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEMOIS, A. Cibercultura como território recombinate. In A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, p. 38-46, 2009.

_____. As Estruturas Antropológicas do Ciberespaço. 2002. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/estrcy1.html>>

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ROGER, Chartier. A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (Org.) **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. So.**, Campinas, vol.23, n. 81, p.143-160, dez.2002.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. *Revista Portuguesa de educação*, n.3, edição especial, jun.2018.