REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA e-ISSN: 2238-2097

Sentidos de letramento nas políticas de currículo para a Língua Portuguesa: uma discussão sobre os novos e multiletramentos

Maria José Vilela Rodrigues* Hugo Heleno Camilo Costa**

*Universidade Federal de Rondonópolis
**Universidade do estado do Rio de Janeiro

Como citar: COSTA, Hugo Heleno Camilo; RODRIGUES, Maria José Vilela. Sentidos de letramento nas políticas de currículo para a Língua Portuguesa: uma discussão sobre os novos e multiletramentos. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 35, n. jan/dez, 2026. DOI: doi.org/10.29286/204292026.

Resumo

Neste artigo, discute-se o diálogo que existe entre o significante "letramento" nos PCN de Língua Portuguesa e os novos e multiletramentos no texto da BNCC de LP do Ensino Fundamental. Ancorado nos pressupostos teóricos de Laclau (2011) e Derrida (2006), problematiza-se a prescrição de documentos curriculares universalistas como tentativa de sustentação da ideia de que eles garantem a qualidade da educação e a formação de sujeitos conscientes e críticos. Argumenta-se que os sujeitos são cindidos por um caráter flutuante que perpassa toda identidade social ou discursiva. Apresentam-se algumas reflexões acerca da impossibilidade de universalização curricular, pois o sentido último sempre escapará, deslizará, por não existirem formas de estancar os deslocamentos de uma formação hegemônica.

Palavras-Chave: Letramento, Novos e multiletramentos, Língua Portuguesa, Base Nacional Comum Curricular.

Literacy meanings in curriculum policies for Portuguese Language: a discussion on new and multiliteracies

Abstract

This article discusses the dialogue between the signifier "literacy" in the PCN for Portuguese Language and the new and multiliteracies in the BNCC for PL in Elementary Education. Anchored in the theoretical assumptions of Laclau (2011) and Derrida (2006), it problematizes the prescription of universalist curriculum documents as an attempt to sustain the idea that they ensure educational quality and the formation of critical and conscious subjects. The article argues that the subjects are marked by a fluid nature that permeates every social or discursive identity. The article concludes with reflections on the impossibility of curricular universalization, since the ultimate meaning will always escape and slip away, given that there are no means to halt the displacements of a hegemonic formation.

Keywords: Literacy, New and multiliteracies, Portuguese Language, Brazilian Common Core State Standards.

Significados de la alfabetización en las políticas curriculares para la lengua portuguesa: un debate sobre las nuevas alfabetizaciones y las multialfabetizaciones

Resumen

Este artículo analiza el diálogo entre el término «alfabetización» en los PCN de Lengua Portuguesa y las nuevas y multialfabetizaciones presentes en el BNCC de Lengua

Portuguesa en Educación Primaria. Fundamentado en los supuestos teóricos de Laclau (2011) y Derrida (2006), problematiza la prescripción de documentos curriculares universalistas como un intento de sustentar la idea de que garantizan la calidad de la educación y la formación de sujetos conscientes y críticos. Argumenta que los sujetos se dividen por un carácter fluctuante que impregna toda identidad social o discursiva. Este trabajo presenta algunas reflexiones sobre la imposibilidad de universalizar el currículo, ya que el significado último siempre eludirá y se desvanecerá, pues no existen maneras de detener los cambios en una educación hegemónica.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización, Nuevas alfabetizaciones y multialfabetización, Lengua portuguesa, Base del currículo común nacional.

Contextualizando a temática

Neste artigo, discutimos que discursos hegemonizados, sejam de letramento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou de novos e multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são tentativas de sustentação de uma lógica cuja intencionalidade se constitui na prescrição de currículos como promessa de garantia de universalização da qualidade em educação, o que tem gerado um conjunto de tensões no campo educacional (Costa, 2024; Lopes, 2019, 2024).

Retomamos a perspectiva de Lopes (2004), quando afirma que toda política curricular se constitui do conhecimento escolar que se realiza pelo viés de duas lógicas: um conhecimento construído para a escola e outro pela escola, por meio de suas práticas cotidianas. Logo, toda política curricular se institui como uma política cultural, em função do que se concebe currículo como um campo de disputas, de conflitos, de embates entre sujeitos, concepções de conhecimento, maneiras de entender e construir o mundo. As políticas curriculares, nesse viés, não se resumem aos documentos timbrados por órgãos governamentais, por vezes projetados como “oficiais”. Todavia, não podemos desconsiderar o papel privilegiado que eles assumem na produção de sentidos nas políticas, justamente por serem capazes de gerar constrangimentos em distintos contextos (Costa; Lopes, 2018).

A partir da promulgação, em 1988, da Constituição Federal (CF), seu art. 210, estabelece que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino

fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 1988, p. 139).

Alicerçada nesse marco constitucional, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 –, que, no seu art. 26, regimenta uma base nacional comum para a Educação Básica e, no Inciso IV do art. 9º, afirma que cabe à União estabelecer "[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum" (Brasil, 1996).

Conforme consta no histórico BNCC[1], em 1997, foram consolidados, em dez volumes, os PCN para o Ensino Fundamental (EF), do 1º ao 5º ano. Posteriormente em 1998, também em dez volumes, foram difundidos os PCN para o EF, do 6º ao 9º ano e em 2000, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000), em quatro partes.

Nesse contexto, em uma dinâmica de agravamento da expectativa de controle da educação via currículos nacionais (Macedo, 2019), surgiu a ideia de uma base comum curricular, na tentativa de uniformizar, com mais intensidade, os saberes a serem aprendidos, como garantia da qualidade de ensino e como estratégia de controle de um suposto currículo para a Educação Básica. Concordamos com Macedo (2019, p. 41), quando diz que:

> A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização.

Dessa forma, com mais rigor prescritivo e orientada pelos mesmos princípios políticos e estéticos dos PCN, a versão final da BNCC, referenciada em competências e habilidades, torna-se um documento normativo e balizador da qualidade da educação no país.

Com essa perspectiva, o currículo de LP é organizado e estruturado, igualmente, por competências e habilidades e fortemente vinculado à avaliação (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, tomamos como emblemático o caso do significante "letramento", por considerá-lo nome hegemonizado na política curricular para LP.

Os rastros do significante "letramento" nas políticas de currículo

Como vimos, desde a década de 1990, o Brasil tem buscado consolidar uma política educacional que oriente a formação básica comum. A partir da publicação dos PCN, há uma concepção de linguagem estabelecida: uma forma de ação e interação no mundo atravessada por algumas posições procedentes da Análise do Discurso, especialmente de Mikhail Bakhtin. O filósofo defendia que a linguagem permeia toda a vida social em um constante processo de interação e de diálogo, e não apenas como um sistema autônomo. Para o autor, "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2006, p. 265). Por essa razão, Rojo (2001, p. 174) pondera:

> Foi então que a Teoria dos Gêneros do Discurso (Bakhtin, 1953/1979) veio enriquecer nossa discussão, na medida em que viabilizava uma eventual organização dos discursos a serem ensinados/aprendidos pelos professores/estudantes, além, é claro, de uma melhor compreensão dos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos envolvidos em todo discurso, materializado como texto (oral ou escrito).

É desse potencial teórico apontado pela pesquisadora que os PCN lançam mão para a construção de propostas educacionais, sobretudo no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Nessa mesma perspectiva, Amorim (2014, p. 363) argumenta:

> Combinadas, as visões de linguagem e de aprendizagem-e-desenvolvimento de Bakhtin e seu círculo e de Vygotsky, respectivamente, vêm orientando abordagens da ensinagem no Brasil há mais de duas décadas. Oficialmente, como sinalizamos, essas teorias de base epistemológica sócio-histórica chegaram aos documentos de orientação curricular na década de 1990, especialmente em 1998, com a publicação dos PCNs de Língua Estrangeira e dos de Língua Materna. Desde então, diversos pontos elaborados por esses autores têm sido ressignificados de modo a embasar o trabalho do professor de língua e nortearem sua prática pedagógica. Rojo (2005, p. 184) cita, por exemplo, o conceito de Gêneros do discurso ou texto que, a partir da publicação dos PCNs, tem recebido grande atenção no meio acadêmico brasileiro.

É possível destacarmos desse excerto a ideia de discurso, gêneros e interação defendidos por Bakhtin, assim como a noção dialógica do discurso, a importância dos interlocutores e a posição histórica e sociocultural da linguagem. Nesse contexto, a linguagem e o ensino de língua são concebidos como fatores de empoderamento do indivíduo em relação ao social. Ainda, de acordo com os PCN de LP (Brasil, 1998), em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, há necessidade de que as situações escolares de ensino de LP priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, como ilustrado neste trecho:

> Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa **sociedade letrada** (Brasil, 1998, p. 24, grifo nosso).

Desse modo, os PCN propunham que se desenvolvessem nos estudantes competências linguísticas/discursivas, de modo que fosse realizada a adequação da linguagem conforme o contexto de comunicação oral ou escrita. Em relação aos PCN de LP do Ensino Fundamental, anos finais, na seção "Ensino e natureza da linguagem" é abordado que a

> [...] responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (Brasil, 1998, p. 19).

Nessa perspectiva, toda visão de letramento está associada a uma concepção de linguagem e de sociedade, sendo a escola a principal agência desse letramento. Seria compromisso dessa instituição desenvolver, portanto, suas práticas de leitura e escrita a partir de um determinado posicionamento ideológico, estabelecido por valores, relações de poder e por perspectivas culturais.

No Brasil, a palavra "letramento" ganhou vulto no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, mais especificamente no ano de 1986, com a publicação do livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (Soares, 2017). Magda Soares, uma das pioneiras a estudar a temática no país, afirma que o termo "letramento" foi introduzido no ensino de Língua Portuguesa, originando-se da língua inglesa *literacy*, que tem como conceito "*the condition of being literate*", ou seja, a condição de ser letrado (Soares, 2004). Segundo a autora, em um primeiro momento, as habilidades de leitura e escrita estiveram associadas ao conceito de alfabetização. Com o surgimento de novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita, a partir da década de 1980, os estudos linguísticos no Brasil passaram a se preocupar com o uso social da escrita e da leitura, com utilização do vocábulo "letramento" para designá-las.

Além disso, a partir do século XX, um grupo de estudiosos anglo-saxões desenvolveu estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo. Esses estudos buscaram compreender o impacto sociocognitivo e cultural da escrita, bem como as práticas de letramento, sendo denominados Novos Estudos do Letramento (NEL).

Outra questão central do letramento como fenômeno social, proposta pelos teóricos dos NEL, relaciona-se a eventos de letramento e práticas de letramento. Para os estudiosos, eventos correspondem à parte visível/valorizada e práticas à fração invisível/desprestigiada do letramento. Isso significa dizer que alguns usos da escrita gozam de prestígio por estabelecerem uma relação analógica com aqueles perenizados, cristalizados, consagrados, hegemônicos historicamente (Street, 2003).

Cabe frisarmos que outras duas importantes noções dos NEL são os conceitos de modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. No primeiro, a escrita é concebida como autônoma, completa em si mesma, desvinculada dos contextos socioculturais. Já o modelo ideológico de letramento concebe a escrita como um artefato cultural, portanto não detentora de condições imanentes.

Segundo Bragança e Baltar (2016, p. 7), a ação do professor da área da Linguagem pode ser mais plural, uma que vez que

> [...] observa que a cultura escolar tem sido paladina da escrita, tendo em vista a natureza escritural dos objetos de conhecimento a que se dedica e, como seus saberes gozam de grande prestígio social, os letramentos escolares também usufruem de grande autoridade em nossa cultura**.** Talvez, por isso, a escola ainda seja uma via para a legitimação de práticas de letramento, podendo contribuir tanto para perpetuar práticas já prestigiadas quanto para homologar outras formas de dizer que estão silenciadas.

Para os autores, "[...] os projetos de letramento representariam uma possibilidade de horizontalização das práticas de letramento" (Bragança; Baltar, 2016, p. 7), já que, para a realização das suas ações, os sujeitos teriam

de participar de diferentes eventos de letramento, não necessariamente aqueles correlacionados aos grupos socioculturais dos quais fazem parte. Assim, segundo os pesquisadores, essa seria uma nova ética educacional de valorização do pluralismo, sem cair no logro astucioso de apagamento de discursos, na tentativa de homogeneidade, que valoriza apenas uma cultura.

Desse modo, como discutimos até aqui, a concepção dos NEL está mais intimamente ligada aos textos escritos. No entanto, segundo Kleiman (2014), com o advento e a disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação, surge a necessidade de considerar os textos que vão além das concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem. Segundo a autora,

> [...] o texto digital, com suas combinatórias de diversas linguagens com modos específicos de significar; a constatação do aumento progressivo da presença da imagem no texto em que antes predominava a linguagem verbal; e o interesse em estudar essas mutantes formas de comunicação definiram, em 1996, para o chamado "New London Group (Grupo de Nova Londres), um novo objeto de estudo, os multiletramentos (Kleiman, 2014, p. 81).

Esse argumento sugere que "letramento" é um significante plurifacetado e que expressa diferentes letramentos de acordo com o uso.

O objeto de estudo multiletramentos ganhou maior notoriedade no Brasil na primeira década de 2000, principalmente após a publicação de estudos e pesquisas de Roxane Rojo sobre a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres (GNL).

Segundo o GNL (2021, p. 107), o termo "multiletramentos" carrega "[...] dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística".

Rojo (2012b, p. 19) também defende que a multiplicidade de linguagens exige "[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar". Para a autora,

devemos levar em consideração que os textos atuais são mais do que multimodais e multissemióticos, são hipermidiáticos. Rojo (2013) ainda argumenta que as mudanças relacionadas aos meios de comunicação e circulação de informação, em particular às mídias digitais, alteraram significativamente as maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade.

Por conseguinte, Rojo (2012a, 2012b), da mesma forma, argumenta que, diferentemente dos letramentos (múltiplos), que indicam a variedade de práticas letradas, "[...] o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade [...]: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos [...]" (Rojo, 2012b, p. 13).

Os novos e multiletramentos são apresentados na BNCC e no componente curricular de LP como ferramentas para a aquisição de diversas práticas de linguagem, as quais, conforme o próprio documento (Brasil, 2018), são resultados de transformações ocorridas nos últimos tempos, desencadeadas pelo avanço das TDIC e pelo surgimento de textos cada vez mais multimodais e multissemióticos. Nessa direção, a BNCC destaca:

> Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (Brasil, 2018, p. 70).

Busca-se, nesse sentido, arrazoar a pertinência da utilização, pela escola e pelos docentes, das TDIC e balizar a relevância de tais meios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Consideramos ser esta uma

resposta que tende a ignorar o contexto experienciado em distintos espaços escolares, na medida em que visa universalizar formas de interação associadas às tecnologias digitais.

Na BNCC, é sinalizada, ainda, uma concepção (clássica) de sujeito, como entidade unificada, racional, controlável e transparente em suas ações no social. Da mesma maneira, a educação escolar, respaldada nesses princípios, teria como finalidade atender a supostas demandas geradas no social, sejam elas tecnológicas, acadêmicas, sociais, do mundo do trabalho ou da vida cotidiana. Logo, a BNCC acena para a precisão normativa como possibilidade de contenção do que estaria faltando nas práticas escolares, desconsiderando a produtividade incontrolável dos contextos escolares e as inúmeras contingências mobilizadas em distintos processos de interpretação e de experiência. Esses e tantos outros argumentos buscam apoiar a ideia de que currículos nacionais são imprescindíveis e que o setor educacional demanda instruções/prescrições para que a tão almejada educação de qualidade seja alcançada, com a consequente produção de determinado tipo de sujeito. Nessa acepção, a BNCC busca fixar sentidos para o que seria o ensino e a aprendizagem no componente curricular de LP, sob a suposição de um conhecimento totalizado/assegurado por meio dos novos e multiletramentos.

Tal pretensão, por si só, envolve limitação por movimentos críticos, criativos e responsáveis, uma vez que os sujeitos seriam condicionados à aquisição de conhecimentos/saberes/competências/ habilidades alheios aos contextos, às experiências e às perspectivas em que são constituídas as relações com a LP na escola e com diferentes formas de comunicação/linguagem com as quais os estudantes possam vir a interagir. Argumentamos que, ao contrário da defesa instada na BNCC, a promessa de formação dos sujeitos, via novos e multiletramentos, ao mesmo tempo em que contribui para a fragmentação das experiências nos contextos escolares, na medida em que outros eixos do campo da LP são

secundarizados, nega tantas outras possíveis produções culturais e singulares que ocorrem nas escolas.

Assim como, para os PCN, a qualidade do ensino de LP residia no trabalho com os gêneros textuais/discursivos e com as novas formas de letramento emergentes na sociedade, a hegemonia dos novos e multiletramentos na BNCC busca representar a melhoria do ensino e da aprendizagem do componente curricular de LP. Nessa lógica, o currículo de LP, com foco nos letramentos emergentes e nos textos monomodais, é interpretado como restrito, antiquado e ineficaz, limitante para qualificar e preparar o sujeito em condições de atender às demandas do mundo contemporâneo.

Interpretamos que, entre PCN e BNCC, há uma perspectiva de continuidade, tendo em vista que o entendimento é de que houve adequações do termo "letramento", levando a uma ampliação da prescrição do currículo para a LP. Tais dinâmicas demonstram uma polarização no campo educacional entre letramento e novos e multiletramentos, com o alijamento e o esvaziamento de outros eixos imprescindíveis do currículo, a exemplo da literatura, que é relegada à secundarização e apontada na Base como "educação literária", o que acena para uma marginalização do ensino literário no contexto discursivo da BNCC.

Também em virtude disso, interessa-nos, a partir do registro pós-estrutural, pôr em questão os discursos hegemonizados de letramentos, nos PCN, e de novos e multiletramentos, na BNCC de LP, a fim de entender a lógica que sustenta esses discursos como sinônimos de qualidade para o ensino de LP, bem como a lógica não distinta que tem dado apoio a tais discursos. Por isso, consideramos relevante entender um exterior constitutivo, ou seja, aquilo que provoca tais dinâmicas políticas como resposta. Pensamos, com Laclau (2011), que o exterior é o que mobiliza a hegemonização dos significantes (novos e multiletramentos) na política,

produzindo uma sensação de estabilização de sentidos, de forma que ela pareça natural.

A efemeridade do sujeito e a estrutura que não se fecha

Com Laclau (2011), ponderamos que não existe um discurso nem um sistema de categorias a partir do qual o real falaria sem mediações. Não há, por conseguinte, discursos universais e totalizantes; há a impossibilidade de um discurso se "fechar" completamente, justificada pela presença do antagonismo e pelo próprio funcionamento autorreferencial das estruturas discursivas (Mendonça, 2007). Assim, o discurso emancipatório do marxismo clássico, por exemplo, perde terreno e representatividade, dado que o discurso unificado não dá conta de explicar a pluralidade de antagonismos que tomam lugar no terreno das massas, tampouco de sustentar qualquer classe como força hegemônica e representativa de "novas" identidades coletivas que insurgem.

Tais ideias se constituem em estratégias importantes para discutir e estabelecer uma relação estreita com elementos/momentos da política e do político. A partir das práticas articulatórias, que se movimentam no campo da discursividade e que tencionam dominá-lo, Laclau (2011) reforça a necessidade de nos concentrarmos na regularidade em dispersão. Sob esse enfoque, o autor enfatiza que toda identidade é relacional e nenhuma formação discursiva é totalmente saturada, na medida em que a fixação de elementos em momentos nunca é completa. Por isso, todo discurso é uma totalidade precária e provisória.

As práticas articulatórias, como momentos de não completude ou não fechamento do fluir, se constituem como processos ininterruptos que carregam sua contingência. Como afirma Derrida (2006), é a iteração/tradução/suplementação e a proliferação de sentidos que desarticulam a estrutura discursiva. Nessa perspectiva, suplementação e

adulteração são partícipes do movimento de constituição da formação discursiva, garantindo uma deterioração perene de toda verdade.

Esse caráter flutuante perpassa toda a produção política, o que configura a transitoriedade, a fragmentação e o esgarçamento do sujeito (Laclau, 2011). Nessa dimensão, o social é uma articulação que não contém essência, não se fixa nas formas instituídas e inteligíveis de uma sociedade; ele só existe como esforço para produzir esse objeto impossível. Nesse cenário, sustenta-se a ideia de que todo discurso/enunciado está submetido à ruptura contextual. Para Derrida (2006), não há possibilidade de qualquer intervenção fora da língua, não há a pureza da metalinguagem. O que fazemos a todo tempo é traduzir, iterar, inscrever-se no cenário da escritura, não sendo possível jamais acessar a plenitude do significado, embora seja admitida, via iteração, a possibilidade de produzir sentidos.

Na perspectiva de Laclau (2011), a linguagem é meio opaco para toda a produção da discursividade, englobando ações, instituições e relações, que são traduzidas constantemente nas práticas articulatórias que constituem e organizam essas relações. A pluralidade dos jogos de linguagem torna provisório o processo de significação que, sem fechamento, é sempre suscetível de produzir novos sentidos.

Nossa discussão até aqui focalizou que as mudanças sinalizadas pela BNCC, via novos e multiletramentos, se constituem como exigências para a concretização de uma educação centralizada nas novas linguagens, sejam elas da hipermídia, sejam da multiplicidade de textos que circulam socialmente, cada vez mais multimodais e multissemióticos. Nessa acepção, somente um novo tipo de conhecimento (novos e multiletramentos), produzido por uma nova forma de organização curricular, poderia legar ao sujeito inclusão e participação em um mundo em constantes mudanças. Tais condições e preparação convertem-se em novas formas de lidar com a produção de conhecimento para o trabalho, para a vida acadêmica e para a

cidadania. Em Costa (2018, p. 161) é corroborada nossa discussão ao ponderar que, como parte

> [...] de um texto de resposta de um pensamento curricular, é performada a repetição de um horizonte de reforma como meio de alcance daquilo que é dado como faltoso ao currículo: um conhecimento capaz de responder a tudo o que é lido como questionamento de uma alteridade.

Pensamos que a reforma projeta como exterior uma inquietação prognosticada como a sociedade, a atualidade, o sujeito e suas demandas. Essa abordagem reiterativa da reforma curricular defende a perspectiva de viabilizar o acesso a um direito garantido socialmente, a conhecimentos científicos acumulados historicamente, assim como visa contribuir para a construção de um saber capaz de corresponder às demandas da nova era planetária. Para isso, cogita-se o sujeito, o conhecimento que o fundamenta e as formas como esse conhecimento deve ser tratado. Um currículo de outrora, lido como antiquado, negligente, ultrapassado e criticável, deve dar lugar a um currículo de LP que supostamente atenda às novas exigências da vida contemporânea, mediada pelo volume de informações produzidas em decorrência das novas tecnologias.

Concordamos com Hall (2014) e Laclau (2011) ao afirmarem que a identidade ou subjetividade não pode ser determinada de forma essencialista, mas tão somente em um contexto contingente e precário em uma ordem discursiva. Por essa via, as identidades estão sempre sujeitas a uma historicização radical, portanto, em constante processo de mudança e transformação.

Com isso, tensionamos a expectativa da/na BNCC de fixar sentidos para o que seria o ensino e a aprendizagem para o componente curricular LP, sob a suposição de um conhecimento totalizado e universalizado a todos os estudantes da Educação Básica, via novos e multiletramentos. Tal pretensão, por si só, acena para uma intenção (Derrida, 1991) curricular

limitante, na medida em que consideramos não haver possibilidades de estabelecer esse controle, pois sujeitos diferentes, em contextos diversos, produzem também sentidos/conhecimentos/saberes inantecipáveis. O conhecimento, o ensino e a aprendizagem são constantemente redesenhados em um processo incessante de iteração/suplementação/tradução, atribuição e proliferação de sentidos (Lopes; Cunha; Costa, 2013). Isso equivale a dizer que não há princípio subjacente único capaz de fixar a significação do social, por ser impossível assegurarmos uma estabilidade dos sentidos. Por conseguinte, tudo o que é remetido ao social está na mesma condição de exposição contextual a processos de significação porvir.

Nessa esteira, Laclau (2011, p. 85) pondera que "[...] não existe verdade ou valor independente de um contexto, [...] a validade de toda asserção só pode ser determinada contextualmente". O autor discute que o contexto se constitui como tal por meio da exclusão de algo estranho, de uma alteridade radical, e afirma que o antagonismo e a exclusão são constitutivos de toda identidade (Laclau, 2011). O autor defende, também, que os contextos têm que ser internamente subvertidos a fim de se tornarem possíveis. Assim sendo, as formas de representação da sociedade e do social só podem ser alçadas particularmente no interior do sistema de diferenças. Isso significa que, em uma sociedade em que a plenitude (universalidade) é inacessível, o vínculo entre o particular e o universal se estabelece por intermédio de uma relação hegemônica, um momento político. Ressaltamos que, embora a plenitude da sociedade seja inatingível, essa tensão de alcançar sua presença não desaparece, ou seja, a busca pela sua completude é constante.

Para Laclau (2011), há algumas razões que nos levam a descartar a possibilidade de uma pura cultura da diferença e de um puro particularismo. Em primeiro lugar, o autor argumenta que "[...] afirmar uma identidade puramente diferencial e distinta é afirmar que essa identidade se constitui por meio de pluralismo e diferenças culturais. A referência ao outro está

muitíssimo presente como constitutiva de minha própria identidade" (Laclau, 2011, p. 80-81). Em segundo lugar, o autor discorre que "[...] para se afirmar a própria identidade diferencial, é preciso [...] que se inclua naquela identidade o outro, como aquele de quem se delimita" (Laclau, 2011, p. 81). Por isso, o autor argumenta que o hibridismo não deve ser visto como um fenômeno marginal, mas o próprio terreno no qual as identidades políticas contemporâneas estão sendo construídas.

Considerando tais perspectivas, compreendemos que, ainda que a BNCC vise mobilizar o senso de que é necessária, obrigatória, universal e resposta a um dado contexto, representa apenas uma expectativa de consenso – que é contingente, precário e provisório (como toda hegemonia) – em torno dos nomes "novos e multiletramentos". Também nos PCN, o nome "letramento" foi projetado, por intermédio das práticas hegemônicas, como um significante universal e supostamente capaz de resolver os problemas educacionais no currículo de LP, assim como tantos outros significantes que foram alçados à condição universal pelos diversos documentos curriculares ao longo da história da educação. Mesmo que tais políticas centralizadas continuem operando com a ideia de conhecimento universal para todos, buscando a fixação da identidade desejada e repousando em uma concepção determinista e controladora, defendemos que o diferir e a iteração/tradução/suplementação são dinâmicas que impedem que toda/qualquer proposta se realize, pois mobilizam a traição de tudo o que se inscreve como tentativa de fixação de sentidos, fazendo tudo ser outro em distintos contextos.

Sustentados pelos aportes teóricos discutidos neste artigo, defendemos que não há sujeito cuja identidade seja fixa, coerente, unificada, tampouco homogênea, uma vez que entendemos a subjetivação como cindida por toda uma pluralidade tecida no social, que se inscreve em um terreno de conflitos e disputas discursivas pautadas pelo antagonismo e pela exclusão. O sujeito é, portanto, atravessado por esse caráter flutuante

que perpassa toda identidade social ou discursiva, o que caracteriza sua efemeridade, sua fragmentação e seu esgarçamento.

Considerações finais

Se a subjetividade não é uma essência, não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente, definitiva, acabada, idêntica, transcendental, tampouco homogênea, podemos dizer que é uma construção, um processo relacional, um ato performativo instável, fragmentado e inconsistente, por estar ligada a estruturas discursivas (Laclau, 2011). Esses sujeitos cindidos, plurais, imprevisíveis e precipitados são impelidos/requeridos a responder a um outro singular, igualmente imprevisível e surpreendente, que nos interpela pela alteridade radical.

Por essas razões, ao longo do artigo, colocamos em xeque os discursos hegemonizados de letramento nos PCN e de novos e multiletramentos na BNCC, como marcas de tentativa de sustentação de uma lógica em que currículos prescritivos e universalistas não só visam assegurar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, como também contribuem para a formação de sujeitos aptos a exercer sua cidadania – por isso, considerados necessários e úteis para a garantia da qualidade da educação escolar. Com Laclau (2011), compreendemos que os discursos não devem ser entendidos como fenômenos restritos à fala e à escrita, uma vez que atravessam toda a densidade material do social. Segundo o autor, passamos a lidar com a noção de sujeito como agente descentralizado, destotalizado e cindido por uma pluralidade, dependente de várias formações discursivas.

Dessa forma, tentativas de universalização curricular – sejam com o termo "letramento", outrora, sejam na atualidade com os significantes "novos e multiletramentos" – constituem um projeto falido, pois o sentido último sempre deslizará, escapará, uma vez que não existem fundamentos últimos em uma formação hegemônica aptos a conter os deslocamentos,

condições para a produção de novos processos hegemônicos. Tratamos aqui de abordar um momento específico da política, que pensamos constituir parte de um texto contínuo e irregular, o qual impossibilita o acabamento das articulações e o fim da política.

Assim, concluímos interpretando que, dos PCN à BNCC, tem sido mobilizado um aumento da pressão prescritiva sobre os contextos escolares, com foco ampliado na busca pela significação do que é o sujeito desejado a ser produzido a partir de um tipo específico de conhecimento e para um mundo/contexto definido. Nesse sentido, consideramos que tais dinâmicas políticas, entendidas aqui como resposta, se contrapõem ao que acontece nas escolas, nas imprevisíveis e incontroláveis relações produzidas com a LP em distintos contextos. Como resposta, a defesa dos novos e multiletramentos, em sua moção controladora, pode estar tentando lidar com a impossibilidade de controlar o que acontece em torno da LP, atravessada, onde não sabemos (nem podemos saber), por diferentes fluxos de sentidos negociados por professores e estudante.

Referências

AMORIM, Marcel Alvaro de. Documentos oficiais, currículo e ensinagem de l/LE: possíveis (inter-) relações sócio-históricas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 53.2, p. 357-380, jul./dez. 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000200006

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 3-12, 6 abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 jan. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O conhecimento como resposta curricular à alteridade**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Como combater políticas nefastas? Currículos nacionais, formação de professores e educação em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 14, n. 24, p. 5-26, jan./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v14i24.1419

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução: Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução: Deise Nancy de Morais, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti e Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. DOI: https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-5578

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectivas dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.963

LOPES, Alice Casimiro. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e11191, p 1-21, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531411191

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.967

MENDONÇA, Daniel. A impossibilidade da emancipação: notas para uma política democrática radical. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: UFPE, 2007. Disponível em: https://portal.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=520&Itemid=170. Acesso em: 30 maio 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino da compreensão e produção de textos na escola. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. Campinas: Pontes, Fapesp, 2001. p. 163-185.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 7-11.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. *In:* ROJO, Roxane Helena. Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 11-32.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (org.). **Escola conectada**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Teleconferência UNESCO Brasil sobre “Letramento e Diversidade”. **King’s College**, Londres, out. 2003. Disponível em: https://pdfcoffee.com/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-ao-desenvolvimento-pdf-free.html. Acesso em: 10 set. 2025.

Conflitos de Interesses: Informamos que não há conflito de interesses.

Financiamento: O artigo não recebeu financiamento.

Contribuições de autores

Autor 1 - Participação ativa na construção do artigo com ênfase no diálogo existente entre o significante “letramento” nos PCN de Língua Portuguesa e os novos e multiletramentos no texto da BNCC de LP do Ensino Fundamental**.**

Autor 2 – Coautoria com participação ativa na construção do artigo com ênfase no diálogo existente entre o significante “letramento” nos PCN de Língua Portuguesa e os novos e multiletramentos no texto da BNCC de LP do Ensino Fundamental**.**

Recebido: 29 de Abril de 2026
Aceito: 18 de Maio de 2026
Publicado: 25 de Junho de 2026

[1] Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/9. Acesso em: 25 set. 2025.