

Os multiletramentos na BNCC: desafios e possibilidades para uma educação linguística decolonial?

Multiliteracies at BNCC: challenges and possibilities for a decolonial linguistic education?

Multiliteracidad en BNCC: desafíos y posibilidades para una educación lingüística decolonial?

Shirley Adriana de Sousa Silva¹

 0000-0002-3374-5055

Maria Cecília Camargo Magalhães²

 0000-0002-8567-0358

RESUMO: Este artigo analisa as implicações teóricas e práticas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) para o ensino de Língua Portuguesa (Brasil, 2018) sob a perspectiva dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) e de uma educação decolonial e crítica. Fundamentado na Linguística Aplicada Crítica e Transgressora (Pennycook, 2001) e nos estudos de letramentos (Monte Mór, 2017), discute como a BNCCEM, ao alinhar-se a epistemologias eurocêntricas, reforça uma “matriz (neo)colonial de poder” nas práticas educacionais brasileiras. A análise revela que, embora a BNCCEM promova a inclusão de novos multiletramentos, apresenta dificuldades em contextualizar os conhecimentos propostos às realidades sociais e culturais dos estudantes e professores. Com base nas discussões de Monte Mór (2017, 2023), Veronelli (2015), Ballestrin (2013) e Silva (2022), apontamos a necessidade de um currículo que valorize os saberes locais e as experiências culturais de sujeitos marginalizados, promovendo uma educação linguística que desafie as relações de poder hegemônicas e a injustiça social. O artigo propõe estratégias que integrem o discurso da colaboração crítica, voltada à transformação de práticas sociais no ensino de língua portuguesa, contribuindo para uma educação decolonial e emancipadora que possa subverter as políticas curriculares coloniais vigentes.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Multiletramentos; Educação decolonial; Linguística Aplicada Crítica.

ABSTRACT: This article analyzes the theoretical and practical implications of the National Common Curricular Base for High School (BNCCEM) for Portuguese language teaching

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem. Universidade de São Paulo (DLM/USP).
E-mail: shirleyadriana342@gmail.com

² Doutora em Educação pelo College of Education - Virginia Polytechnic Institute and State University.
E-mail: cicamaga@gmail.com

(Brasil, 2018), from the perspective of multiliteracies (Cazden et al., 1996) and decolonial education. Grounded in Critical Applied Linguistics (Pennycook, 2001) and literacy studies (Monte Mór, 2017), it discusses how the BNCCEM, by aligning itself with Eurocentric epistemologies, reinforces a “(neo)colonial matrix of power” in Brazilian educational practices. The analysis reveals that, although the BNCCEM promotes the inclusion of new (multi)literacies, it still faces challenges in contextualizing the proposed knowledge to the social and cultural realities of students and teachers. Based on discussions by Monte Mór (2017, 2023), Veronelli (2015), Ballestrin (2013), and Silva (2022), it argues for the need for a curriculum that values local knowledge and the cultural experiences of marginalized subjects, promoting a linguistic education that challenges hegemonic power relations and social injustice. The article proposes strategies that integrate the discourse of critical collaboration to transform social practices in Portuguese language teaching, contributing to a decolonial and emancipatory education that can subvert current colonial curricular policies.

KEYWORDS: BNCC; Multiliteracies; Decolonial education; Critical Applied Linguistics.

RESUMEN: El artículo analiza las implicaciones teóricas y prácticas del Currículo Nacional Común para la Educación Secundaria (BNCCEM) en la enseñanza de la lengua portuguesa, desde la perspectiva de los multiletramientos y la educación decolonial (Brasil, 2018). Basado en la Lingüística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001) y los estudios de letramientos (Monte Mór, 2017), discute cómo la BNCCEM, al alinearse con epistemologías eurocéntricas, refuerza una “matriz (neo)colonial de poder” en las prácticas educativas brasileñas. El análisis revela que, aunque la BNCCEM promueve la inclusión de nuevos letramientos, aún presenta dificultades para contextualizar los conocimientos propuestos con las realidades sociales y culturales de los estudiantes. A partir de las discusiones de Monte Mór (2017, 2023), Veronelli (2015), Ballestrin (2013) y Silva (2022), se argumenta sobre la necesidad de un currículo que valore los saberes locales y las experiencias culturales de los sujetos marginalizados, promoviendo una educación lingüística que desafíe las relaciones de poder hegemónicas. El artículo propone estrategias pedagógicas que integren la colaboración crítica para transformar las prácticas en la enseñanza de la lengua portuguesa, contribuyendo a una educación decolonial y emancipadora. Finalmente, se discuten las posibilidades de resistencia y agencia de los docentes para mediar o subvertir las políticas curriculares vigentes, contribuyendo a una educación lingüística crítica y transformadora.

PALABRAS CLAVE: BNCC; Multiliteracidad; Educación decolonial; Lingüística Aplicada Crítica.

1 Introdução

Como professoras e pesquisadoras inseridas na Linguística Aplicada Crítica e Indisciplinar (Lopes, 2006; Pennycook, 2001, 2006, 2021), propomos, neste texto, um olhar sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEMLP) quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Essa discussão se dá a partir do ponto de tensão entre a promessa de inovação da BNCCEM (Brasil, 2018) e as críticas que vêm sendo dirigidas à sua implementação (Silva, 2022). Se por um lado

o documento menciona conceitos como o de multiletramentos³ (Cazden *et al.*, 1996), por outro, persiste ancorado em epistemologias eurocêntricas, perpetuando uma “matriz (neo)colonial de poder” e de ensino-aprendizagem, limitada na prática pedagógica e pouco capaz de fomentar uma participação crítico-colaborativa de estudantes e professores em suas dinâmicas cotidianas. Como aponta Loureiro e Veiga-Neto (2022, p. 1),

A ênfase no produtivismo conteudista, via de regra, fortalece os investimentos na sujeição maquínica e enfraquece a formação de sujeitos capazes de se contraporem a essa forma de condução das condutas e à lógica econômica vigente, pautada no consumo e na competição.

Nesse mesmo contexto, a colonialidade da linguagem (Veronelli, 2015) opera como um mecanismo que sustenta essa lógica, pois não apenas subtrai a legitimidade de certas formas de expressão enquanto valoriza outras como superiores, mas também impõe hierarquias comunicativas que restringem a diversidade epistemológica. No campo educacional, essa colonialidade limita a inclusão de saberes plurais e práticas culturais diversas, cristalizando uma visão monolítica do conhecimento válido. A BNCCEM, ao invés de possibilitar a valorização de diferentes perspectivas e experiências, reforça a homogeneização ao propor uma padronização curricular, baseada na aquisição de “habilidades” e “competências” (Brasil, 2018), que todo estudante deve atingir. Essa estrutura, embora aparente promover a diversidade, na prática, suprime formas de saber alternativas, ainda que igualmente potentes, contribuindo para a manutenção de hierarquias coloniais no ensino.

É precisamente nesse entrecruzamento entre exclusão e padronização que surge o potencial transformador do “giro decolonial”, explorado por Ballestrin (2013), enfatizando a ruptura com narrativas hegemônicas e abrindo espaço para múltiplas epistemologias, historicamente marginalizadas pela lógica eurocêntrica. A partir

³ A definição de multiletramentos surgiu com o New London Group (NLG), em 1996, no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Cazden *et al.*, 1996). Esse conceito amplia a visão tradicional de letramento ao reconhecer a diversidade de formas de comunicação e de práticas culturais na sociedade contemporânea.

desse giro, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas, não apenas para superar a colonialidade, mas para criar um ambiente educativo que reconheça o conhecimento em sua diversidade. Assim, o desafio imposto é deslocar as amarras da colonialidade e, simultaneamente, reinventar a escola como um contexto de encontro entre saberes e vozes plurais, resistente às imposições normativas e aberto a transformações sociais e pedagógicas.

Expandindo essas discussões, Silva (2024) defende a decolonização das políticas linguísticas educacionais por meio de um enfrentamento radical às normatividades que aprisionam o conceito de língua. A pesquisadora propõe romper com a perspectiva homogeneizante, compreendendo a linguagem como fenômeno vivo e situado, moldado pelas experiências, realidades e interações dos falantes, sempre em contínua transformação.

Dessa forma, este artigo discute como as diretrizes da BNCC/EMLP, embora promovam os multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996), seguem ancoradas em uma lógica de ensino colonial e descontextualizado, perpetuando desigualdades e injustiças nos ambientes educacionais.

O estudo está estruturado em seis seções, incluindo a introdução, além das considerações finais. A análise segue uma abordagem qualitativa (Chizzotti, 1998), baseada na pesquisa documental e na análise crítica do discurso (Fairclough, 2003; Lankshear; Knobel, 2008). Além disso, examina os descritores da BNCC para Língua Portuguesa, abordando leitura, produção textual, argumentação, variação linguística, tecnologias digitais, participação cidadã e literatura.

O referencial teórico fundamenta-se na Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001), nos letramentos críticos (Monte Mór, 2017, 2023) e na perspectiva decolonial (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2003; Walsh, 2017). Ademais, discute a colonialidade da linguagem (Veronelli, 2015) e a matriz (neo)colonial no ensino (Silva, 2024), articulando essas questões aos letramentos críticos e à educação linguística decolonial. Por fim, propõe o giro decolonial (Ballestrin, 2013) como alternativa para subverter a normatividade curricular e valorizar experiências culturais e linguísticas marginalizadas.

A Base Nacional Comum Curricular e os multiletramentos

Homologada há seis anos, a BNCCEM assumiu a missão de orientar a elaboração dos currículos escolares em todo o Brasil, estabelecendo diretrizes unificadoras para as instituições de ensino. No que tange ao componente língua portuguesa, almejou, entre outros aspectos, incorporar os multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996), valorizando práticas sociais diversas de leitura e escrita e refletindo a complexidade do mundo contemporâneo (Brasil, 2018).

No entanto, a implementação dessa pedagogia nas diretrizes curriculares brasileiras encontrou obstáculos profundos e persistentes (Filipe; Silva; Costa, 2021; Fuza; Miranda, 2020; Justino; Ribeiro, 2024). Embora a BNCCEM busque reconhecer a diversidade cultural e linguística, sua base conceitual ainda se ancora em uma lógica ocidental hegemônica, limitando as possibilidades para perspectivas epistêmicas diversas. Esse cenário se reflete no que Veronelli (2015) define como “colonialidade da linguagem”, um processo que marginaliza formas de expressão fundamentais para a construção da identidade e do conhecimento em diversas comunidades, especialmente os quilombolas, indígenas ou nas margens da cultura midiática.

Os impactos dessa limitação são sentidos nas escolas indígenas. Os Guaranis, da Terra Indígena Morro dos Cavalos, demonstram, por exemplo, como o currículo nacional revela-se insuficiente para dialogar com suas pedagogias próprias, gerando a necessidade de adaptações para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa (Silva; Zanin, 2024; Soares *et al.*, 2022).

De forma semelhante, a experiência das mulheres quilombolas do Engenho da Ponte destaca como a imposição de práticas monolíngues e currículos rígidos silencia epistemologias orais e culturais locais, valorizando apenas formas eurocêntricas de saber (Urpia; Santos; Carneiro, 2021). O uso da linguagem nas rodas de conversa, oficinas de narrativa e práticas comunitárias reforça a importância de práticas linguísticas que reconheçam a pluralidade e permitam a legitimação de diferentes formas de expressão – oralidade, audiovisual e rituais comunitários – no processo educativo.

A superação dessa estrutura demanda uma ruptura com a matriz colonial subjacente à BNCCEMLP, abrindo espaço para epistemologias plurais — dinâmicas, situadas e transformadoras — capazes de ressignificar a educação e amplificar vozes historicamente silenciadas. Em vez de ajustes pontuais, é fundamental reimaginar as práticas pedagógicas como territórios de resistência e criação, nos quais a diversidade cultural e linguística afirme-se como eixo central (Urpia; Santos; Carneiro, 2021).

Ao promover um currículo padronizado e desvinculado das vivências culturais dos estudantes, a BNCCEMLP suprime a diversidade das práticas linguísticas. Diante disso, estudantes quilombolas, indígenas e de outras comunidades diversas são compelidos a ajustar-se aos moldes educativos que inviabilizam suas identidades e modos de expressão, mantendo uma pedagogia hierárquica, na qual a linguagem é reduzida a um código normativo rígido e sua dimensão interativa e vivencial é ignorada.

Uma pedagogia inspirada no “*linguaging*” (Veronelli, 2015) abriria espaço para a integração de saberes locais e modos de expressão comunitários, rompendo com as epistemologias coloniais e promovendo práticas educativas em diálogo com a complexidade cultural dos alunos. Assim, ao reconhecer a linguagem como prática viva, enraizada nas vivências e no cotidiano, a escola se reinventaria como um espaço de encontro, troca e criação coletiva, em que diferentes manifestações discursivas, simbólicas e estéticas coexistem com o ensino formal.

Superar essa limitação exige uma educação que vá além da transmissão de conteúdos e desperte a capacidade crítica e reflexiva dos educandos, como destacou Paulo Freire em toda a sua obra. A prática pedagógica deve funcionar como uma teia viva, na qual diferentes saberes – acadêmicos, comunitários e culturais – entrelaçam-se para formar novos sentidos e horizontes de aprendizagem.

Todavia, da forma como está proposto o ensino de língua portuguesa na BNCCEMLP, seu alinhamento epistemológico resulta em práticas pedagógicas que, mesmo quando inovadoras em termos de semioses (verbal, visual, sonora e multimodal), mídias (impressas, digitais, audiovisuais, interativas e sonoras) e linguagens (verbal – oral e escrita, audiovisual, digital, hipermídia etc.), não rompem

com a lógica de transmissão de conhecimento descontextualizada das realidades locais dos estudantes.

[...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] 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 (Freire, 2013).

A crítica de Paulo Freire evidencia como práticas educacionais ignoram as especificidades culturais, sociais e históricas dos estudantes, reforçando a exclusão e perpetuando uma visão única e hegemônica do ensino. A negligência em relação às experiências e aos saberes locais preserva desigualdades estruturais e bloqueia a renovação das abordagens pedagógicas. Nascimento (2018) aponta que, ao invisibilizar identidades e formas de expressão distantes da norma dominante, a educação restringe o direito dos sujeitos subalternizados de construir suas próprias narrativas e participar da produção de conhecimento. Sem espaço para memória, oralidade e pluralidade de saberes, o ambiente escolar torna-se um mecanismo de perpetuação das injustiças sociais. A seguir, essas questões serão retomadas para aprofundar a discussão.

A padronização curricular a partir da BNCC

A escolarização, historicamente, tem sido utilizada como ferramenta de padronização cultural e linguística, alinhando-se a um modelo de ensino que prioriza a transmissão de um repertório fixo de saberes em detrimento da construção coletiva do conhecimento. Como observam Cope e Kalantzis (2000 *apud* Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021, p. 14, tradução nossa):

[...] a escolarização em geral, e o ensino de letramento em particular, foram uma parte central da velha ordem. Os estados intervencionistas e em expansão dos séculos XIX e XX usaram a escolarização como uma forma de padronizar as línguas nacionais⁴.

⁴ Do original: "[...] Schooling in general, and literacy education in particular, were a central part of the old order. The interventionist and expanding states of the 19th and 20th centuries used schooling as a means to standardize national languages".

A ênfase na norma-padrão como única referência válida perpetua uma concepção rígida da linguagem, que desconsidera a diversidade linguística existente no país. O apagamento de variedades como dialetos regionais, línguas indígenas e o português falado em comunidades quilombolas não apenas restringe a expressão identitária dos estudantes, mas também amplia as desigualdades sociais. A negligência com relação ao português indígena e quilombola na educação formal dificulta a construção de subjetividades plurais, limitando a participação ativa desses sujeitos na esfera pública.

Esse modelo permanece presente na BNCCLP que, apesar de ampliar o repertório textual ao integrar diferentes gêneros e tecnologias digitais (Silva, 2022), ainda opera dentro de uma lógica conteudista e acumulativa, promovendo a catalogação de taxonomias sem necessariamente garantir um ensino crítico e situado dessas práticas discursivas.

Essa lógica educacional opera sob a lógica da urgência, no qual o excesso tem pressa. Assim como "[...] em todo o mundo e ao mesmo tempo, um sistema econômico que até agora nos diziam ser impossível de desacelerar ou redirecionar" (Latour, 2020), o ensino baseado no aglomerado de conteúdos resiste a transformações estruturais, consolidando um currículo que ignora a pluralidade epistemológica e restringe a autonomia dos sujeitos na produção de sentidos.

A padronização da linguagem, como observa Kilomba (2019), não é um fenômeno neutro, mas um de instrumento de poder que silencia narrativas divergentes do padrão dominante, deslegitimando identidades de sujeitos subalternizados.

Diante disso, Nascimento (2018) destaca a relevância da oralidade e da memória coletiva nas comunidades negras e quilombolas como formas de preservar identidades e fortalecer resistências. Quando essas expressões são desvalorizadas em favor da norma-padrão, os sujeitos perdem a oportunidade de construir suas próprias narrativas e participar ativamente da produção de conhecimento.

Santos (2023) acrescenta que a linguagem pode operar como uma zona do não-ser, conceito inspirado por Fanon (2008). Essa noção evidencia como a linguagem é usada para desumanizar sujeitos e relegá-los à marginalidade,

negando-lhes reconhecimento social e pleno pertencimento. No entanto, a superação dessa marginalização envolve o processo de desalienação, permitindo ao sujeito reconectar-se com sua identidade e história e romper com narrativas coloniais que o relegam à margem.

A desalienação, nesse contexto, transforma a linguagem em um território de reumanização (Santos, 2023), no qual o sujeito pode expressar-se plenamente, resgatar suas memórias e reconstituir sua identidade cultural. Para a escola contribuir com esse processo, é necessário abandonar a imposição de uma norma-padrão exclusiva e adotar uma pedagogia voltada à valorização da pluralidade linguística e das expressões culturais locais. A linguagem, nesse sentido, deixa de ser ferramenta de controle e passa a ser instrumento de resistência e ativismo, essencial para a formação cidadã e a emancipação social.

Como apontam Monte Mór, Duboc e Ferraz (2021, p. 14),

[...] a reafirmação do português como língua nacional [...] reforça a marginalização das línguas minoritárias, incluindo variedades não padrão do português, que, apesar de serem usadas pela maioria da população, são socialmente estigmatizadas e politicamente deslegitimadas.

Para romper com essas barreiras, é indispensável enriquecer as práticas pedagógicas e incluir diferentes formas de expressão, transformando o ambiente escolar em território de resistência e *ativismo linguístico*⁵, no qual a diversidade cultural e linguística seja fundamental tanto para a formação cidadã quanto para a construção de novos horizontes sociais.

Formação de professores

A formação de professores sob uma perspectiva decolonial deve ir além de discursos que repetem a necessidade de "ruptura" ou "inclusão de saberes". O desafio é transformar essa concepção em prática cotidiana, impactando diretamente

⁵ O conceito de *ativismo linguístico* está sendo desenvolvido em um estágio pós-doutoral em andamento, com foco na relação entre práticas pedagógicas, políticas linguísticas e resistência aos processos de colonialidade na educação.

o modo como o ensino é concebido e exercido. Em vez de reforçar imperativos abstratos, o foco recai sobre experiências concretas e estratégias aplicáveis, reorientando a formação docente para além do academicismo tradicional (Takaki, 2016).

Uma proposta decolonial robusta emerge não como prescrição universal, mas a partir de uma abordagem situada, moldada pelas especificidades culturais e sociais de cada contexto educativo. Isso implica que o reconhecimento e a valorização dos saberes locais não devem ser tratados meramente como apêndices do currículo formal, mas se tornarem elementos estruturantes das práticas pedagógicas. O saber da terra, o conhecimento tradicional e as experiências vividas (Krenak, 2019, 2022) precisam ocupar um espaço legítimo no ensino, reconfigurando a dinâmica entre professor, estudante e comunidade.

Repensar a formação docente passa pela escuta ativa e colaborativa. O professor não é apenas um sujeito formador, mas também um aprendiz constante, que encontra na interação com seus alunos e suas comunidades novas formas de compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, o diálogo e a prática reflexiva tornam-se centrais: em vez de reproduzir técnicas prontas ou fórmulas teóricas, o professor envolve-se na construção conjunta de saberes que respondem às demandas sociais e culturais ao seu redor.

Uma formação decolonial relevante, portanto, implica repensar as estruturas pedagógicas e as metodologias empregadas, não apenas para questionar a hegemonia eurocêntrica, mas para produzir experiências educativas verdadeiramente emancipatórias. Isso se traduz em projetos interdisciplinares, na construção de currículos colaborativos e na criação de espaços pedagógicos mais horizontais e democráticos.

Contudo, um dos principais desafios para essa transformação é a lógica produtivista que rege a organização curricular e a prática docente nas escolas. Logo,

O que nos interessa problematizar é o produtivismo que, para nós, justifica os investimentos, por parte das escolas, quando tentam ‘com todas as forças fazer seu trabalho, da melhor forma possível, para cumprir o conteúdo programado’ (Beltramin, 2020 *apud* Loureiro; Veiga-Neto, 2022, p. 10-11).

Essa obsessão pelo cumprimento de conteúdos programáticos ignora as desigualdades estruturais e limita o potencial emancipatório da educação, reduzindo o ensino ao processo mecânico de transmissão de informações.

Superar esse modelo requer a reconfiguração do próprio conceito de ensino, que deve ir além da previsibilidade e da reprodução de conteúdos preestabelecidos. Como sugere Larrosa (2017, p. 181), "[...] a liberdade está em ver o que não foi visto nem previsto", o que implica abrir espaço para práticas pedagógicas que não estejam limitadas pela antecipação de respostas, mas que possibilitem o encontro com o novo e a construção coletiva de saberes.

Tal transformação está diretamente ligada à necessidade de formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de agir no mundo com responsabilidade e consciência social. Como destaca Biesta (2018, p. 24),

Isso tem a ver com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações.

Dessa forma, a educação deve ser entendida não apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas como espaço de formação cidadã e ética, no qual os indivíduos possam se reconhecer como agentes ativos na produção e transformação da realidade.

Sendo assim, a formação docente precisaria se estruturar a partir das perspectivas decoloniais e integradoras das dimensões ontológicas (do ser) e epistemológicas (do saber) (Monte Mór, 2017). Esses princípios desafiam a lógica linear e hierárquica que tradicionalmente organiza currículos e práticas pedagógicas, destacando a produção e ressignificação contínua do conhecimento nas interações sociais e culturais.

Monte Mór (2017) também enfatiza a importância dos multiletramentos, apontando que os novos modos de produzir e interpretar conhecimentos demandam uma pedagogia flexível e aberta às transformações sociais e culturais. A linguagem,

especialmente, deve ser compreendida como prática social viva, incorporando elementos diversos, como as linguagens digitais e as narrativas culturais. Essa perspectiva sugere que a formação de professores necessitaria capacitar os docentes a navegar por essa complexidade, integrando saberes formais e informais, locais e globais.

Paralelamente, transformações que exigem novas orientações ontoepistemológicas possibilitaram o desenvolvimento de uma terceira geração de letramentos no Brasil, nas últimas décadas. Embora ainda em constante evolução, essas formulações teóricas começaram a ganhar espaço nos debates acadêmicos, mas seu impacto na prática pedagógica ainda é incipiente. Junto às discussões sobre multimodalidade nos usos contemporâneos da linguagem, discussões teóricas pioneiras recentemente revisitam os letramentos críticos (Monte Mór; Duboc; Ferraz, 2021) e multiletramento engajado⁶ (Liberali, 2022; Mendes, Liberali, 2022), trazendo novas possibilidades para a educação linguística. Contudo, essas abordagens ainda não foram amplamente incorporadas às políticas educacionais e às práticas de formação docente, o que limita seu alcance e efetividade no cotidiano escolar.

Além disso, ao não considerar plenamente condições, desigualdades estruturais que afetam os estudantes em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, a BNCCEMLP mantém-se distante dessas perspectivas emergentes, reforçando um modelo de ensino que, na contramão da redução das disparidades no ensino, as perpetua.

Portanto, faz-se necessário pensar em um currículo que valorize as múltiplas formas de saberes e práticas comunicativas presentes na diversidade sociocultural brasileira, uma educação apoiada em políticas linguísticas com base em abordagens “plurilíngues, transculturais e transgressivas” (Rocha; Monte Mór, 2022), capaz de promover processos de ensino-aprendizagem que dialoguem com as identidades e experiências dos alunos de forma crítica e transformadora, em um projeto que possibilite a realização de práticas e experiências de linguagem situadas, ampliando criticamente os patrimônios vivenciais dos alunos e permitindo a “[...] reinvenção de

⁶ Multiletramento engajado busca superar uma educação passiva e conteudista, propondo uma aprendizagem ativa e engajada na transformação das condições de vida dos sujeitos e na superação de desigualdades estruturais.

realidades linguísticas e a participação cidadã em meio às tensões e complexidades do mundo contemporâneo” (Rocha; Monte Mór, 2021, p. 1).

Práticas pedagógicas e estratégias didáticas para uma educação linguística crítica

Superar as limitações da BNCC pede que os educadores transformem suas práticas pedagógicas, fundindo conhecimentos formais com saberes e vivências locais dos estudantes, dando forma a um tecido educacional pulsante e em sintonia com as múltiplas realidades da sala de aula. Essa transformação implica cultivar um ambiente de ensino-aprendizagem que celebre vozes e culturas diversas, ativando metodologias dinâmicas capazes de inspirar participação crítica e fomentar a construção coletiva do conhecimento (Ninin; Magalhães, 2024).

Nessa direção, Monte Mór (2023, p. 84) enfatiza a importância de “[...] ressignificar os estudos linguísticos, tradicionalmente voltados para a materialidade linguística e para a visão de cultura, língua e identidades sustentadas pela ideia de estado-nação”, sublinhando a necessidade de promover uma educação contempladora das pluralizações linguísticas, culturais e identitárias historicamente marginalizadas.

Com base em Bispo (2015), as práticas pedagógicas necessitam incorporar elementos das culturas e saberes dos povos tradicionais e afrobrasileiros para que as experiências e histórias desses grupos sejam integradas no processo educacional, ressaltando a importância de reconhecer e valorizar a resistência e as práticas de reexistência desses povos frente às imposições coloniais e suas continuidades no presente. Trata-se da preservação de memórias e saberes ancestrais, bem como das línguas minorizadas, que também constituem parte essencial dessa herança cultural.

A valorização e incorporação dessas línguas no ambiente educacional representam uma forma de reverter o processo de apagamento cultural promovido pelo colonialismo. Isso implica em não, apenas, trazer esses saberes e línguas para a sala de aula, mas também utilizá-los como base para a construção de uma

pedagogia que desafie e subverta as estruturas de poder eurocêntricas, reconhecendo e fortalecendo a diversidade linguística e cultural.

Para preparar os estudantes para a complexidade do mundo contemporâneo, é essencial adotar estratégias didáticas fundamentadas nos letramentos críticos e multiletramento engajado, transformando a prática pedagógica em um ambiente de questionamento e ressignificação. Nesse contexto, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e os saberes comunitários possibilita que os estudantes interpretem criticamente os conteúdos acadêmicos e midiáticos, compreendendo as relações de poder e a colonialidade dos discursos. Ademais, o uso das tecnologias digitais deve ir além de uma abordagem meramente instrumental, tornando-se um meio de resistência e produção de conhecimento contra-hegemônico. Produções como *podcasts*, *blogs* e vídeos podem fortalecer epistemologias historicamente marginalizadas e dar visibilidade a narrativas periféricas. Da mesma forma, a exploração de gêneros multimodais no currículo, incluindo oralidade, arte visual e narrativas comunitárias, permite que os estudantes desafiem a normatividade linguística e reafirmem formas de expressão populares e ancestrais.

Nessa mesma direção, Bispo (2015) ressalta a importância da resistência cultural das comunidades tradicionais e quilombolas como meio de preservar seus modos de vida e saberes, desafiando práticas opressivas e colonizadoras que buscam apagar suas culturas. No contexto educacional, isso significa reconhecer e valorizar as múltiplas epistemologias desses grupos, promovendo um ensino que não apenas questione as estruturas de poder, mas efetivamente reconfigure as relações de conhecimento. Essa perspectiva exige práticas pedagógicas que transformem a crítica em ação, possibilitando que sujeitos e coletivos desafiem paradigmas dominantes, reconstrua suas narrativas e reivindiquem espaços legítimos para suas epistemologias. Assim, a educação torna-se um território de resistência e criação, promovendo a emancipação intelectual e social e garantindo que diferentes formas de expressão e conhecimento sejam legítimas no ambiente escolar.

A padronização curricular a partir da BNCCEMLP: limites e desafios para uma educação decolonial

A BNCCEMLP, embora apresente um discurso de inovação e pluralidade, mantém contradições estruturais que limitam seu potencial transformador, especialmente no ensino de língua portuguesa. Apesar de incorporar elementos como os multiletramentos, a intertextualidade e a participação cidadã, a BNCCEMLP sustenta uma lógica conteudista e normativa, reforçando desigualdades educacionais e restringindo abordagens realmente críticas e decoloniais.

A proposta de desenvolver a leitura e a produção textual em "diferentes contextos sócio-históricos" (EM13LP01) (Brasil, 2018, p. 506) esbarra em uma concepção tradicional de ensino que prioriza a análise estrutural e formal dos textos, muitas vezes desvinculada das condições reais de produção e circulação. Embora a BNCC afirme a necessidade de ampliar a compreensão dos gêneros discursivos, essa abordagem frequentemente se limita à identificação de características formais, sem promover uma problematização mais profunda das relações de poder presentes nos discursos.

Outro problema é a forma como a BNCCEMLP trata a argumentação. A habilidade (EM13LP05) propõe que os estudantes analisem "[...] os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos [...] e os argumentos utilizados para sustentá-los" (Brasil, 2018, p. 507), mas essa análise tende a ser instrumental, sem uma real consideração das disputas de sentidos e das ideologias embutidas nos textos. A padronização excessiva dos gêneros argumentativos reforça uma abordagem bancária da educação (Freire, 2013), na qual o estudante é treinado para reconhecer estruturas argumentativas, mas não necessariamente para questioná-las criticamente.

A questão da variação linguística, tratada em (EM13LP10), exemplifica outra contradição. Ao mesmo tempo, em que a BNCCEMLP reconhece "[...] a natureza viva e dinâmica da língua" e propõe "fundamentar o respeito às variedades linguísticas" (Brasil, 2018, p. 508), o ensino da norma-padrão continua sendo central. O documento evita confrontar diretamente o preconceito linguístico e o papel da escola na reprodução da marginalização de determinadas variedades da língua,

resultando em uma abordagem que muitas vezes se limita a apresentar a variação como um fenômeno a ser observado, sem necessariamente questionar a imposição de um modelo linguístico hegemônico.

Além disso, a BNCCEMLP mantém um viés tecnicista ao enfatizar o uso de ferramentas digitais na produção textual (EM13LP18), sem problematizar as desigualdades de acesso à tecnologia e à informação. O foco no desenvolvimento de habilidades técnicas ignora as questões estruturais que impactam a relação dos estudantes com a tecnologia, como a precarização das condições de ensino e a falta de formação adequada para docentes trabalharem com ambientes digitais de forma crítica e alinhada às realidades sociais dos alunos.

A BNCCEMLP também apresenta limitações no incentivo à participação cidadã. A habilidade (EM13LP27) sugere que os estudantes devem "[...] engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade" (Brasil, 2018, p. 514), mas essa diretriz não se traduz em uma abordagem efetivamente crítica. Ao tratar a participação social como um conjunto de atividades formais e institucionalizadas, a proposta desconsidera formas de resistência cultural e política que surgem de manifestações populares e coletivas não tradicionais, como apontado em (EM13LP24), que menciona "[...] manifestações artísticas, produções culturais e intervenções urbanas" (Brasil, 2018, p. 514). Entretanto, a própria estrutura do documento não incentiva uma abordagem que valorize essas formas de expressão como práticas legítimas de conhecimento e transformação social.

No campo jornalístico-midiático, a BNCCEMLP propõe habilidades voltadas à análise crítica da informação, como em (EM13LP39), que trata da "[...] checagem de fatos noticiados" (Brasil, 2018, p. 521) e do combate às *fake news*. No entanto, essa abordagem se limita a um viés tecnicista, centrado na verificação de fontes e na identificação de vieses, sem considerar o contexto mais amplo de produção da informação, a estrutura dos meios de comunicação e os interesses econômicos, políticos e ideológicos envolvidos na circulação de discursos.

Por fim, no campo artístico-literário, a BNCCEMLP propõe a valorização das literaturas indígenas, africanas e afrobrasileiras, como em (EM13LP52). No entanto, essa inclusão se dá de forma superficial e muitas vezes se reduz a um caráter

folclórico, sem a devida problematização das exclusões históricas e da marginalização desses saberes na estrutura curricular. A literatura canônica continua ocupando um lugar de prestígio, enquanto as produções decoloniais são incorporadas como "complementares", perpetuando um modelo eurocêntrico de ensino.

Portanto, apesar de apresentar um discurso de inovação, a BNCCEMLP ainda mantém uma estrutura tradicional e conservadora, que não rompe com os paradigmas educacionais que reforçam desigualdades sociais e epistemológicas. Suas diretrizes favorecem uma abordagem normativa e instrumental da linguagem, limitando a possibilidade de um ensino realmente crítico e emancipatório.

Considerações finais

Este estudo examinou a BNCCEMLP sob a perspectiva dos multiletramentos e da educação decolonial, destacando como a base curricular, apesar de mencionar a diversidade, ainda reproduz epistemologias eurocêntricas e limita a valorização dos saberes locais. A padronização curricular reforça práticas conservadoras, dificultando abordagens pedagógicas mais alinhadas às realidades dos estudantes.

Em vez de ajustes superficiais, é necessária uma reestruturação curricular que enfrente os apagamentos históricos e epistemológicos, uma vez que BNCCEMLP não supera a centralidade da norma-padrão e falha em problematizar o preconceito linguístico e a marginalização de diferentes formas de expressão. No campo das tecnologias digitais, privilegia-se uma abordagem tecnicista, sem considerar as desigualdades de acesso e seus impactos sociais.

Deste modo, a pesquisa insere-se em um campo interdisciplinar, articulando contribuições da Linguística Aplicada Crítica, Pedagogia Crítica, Educação Decolonial e Análise Crítica do Discurso para examinar as diretrizes curriculares e suas consequências. Ao questionar a colonialidade da linguagem, evidencia-se como a padronização curricular perpetua desigualdades e marginaliza epistemologias dissidentes, mesmo sob um discurso de inovação.

Conclui-se que é urgente repensar a BNCCEMLP de forma reparatória, promovendo um ensino que permita aos sujeitos reconstruírem suas histórias e produzirem conhecimentos a partir de suas realidades.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>.
- BISPO, A. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Brasília, DF: INCTI: UNB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18-versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 4 abr. 2024.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: https://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- FAIRCLOUGH, N. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FILIPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, Á. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da base nacional comum curricular. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>. Acesso em: 4 out. 2024.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S.S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino

fundamental e na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-26, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250009>.

JUSTINO, R. D. M.; RIBEIRO, R. M. A interferência da pedagogia dos multiletramentos na BNCC de língua portuguesa do ensino fundamental. *Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 28, n. 56, p. 1-30, jan. 2024. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4405>.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica*: do processo à implementação. São Paulo: Artmed, 2008.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LATOUR, B. *Imaginar gestos que barrem o retorno da produção pré-crise*. São Paulo: N-1 Edições, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.org/008-1>. Acesso em: 5 fev. 2025.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>.

LOPES, L. P. M. Introdução. In: LOPES, L. P. M. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

LOUREIRO, C. B.; VEIGA-NETO, A. Viver no mundo conectado: formação para além do “conteudismo produtivista”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 33, p. 1-19, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0079>.

MENDES, M. R.; LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado como possibilidade para a justiça curricular. *Revista da Abralin*, Aracaju, v. 21, n. 2, p. 351-378, out. 2022. DOI: [10.25189/rabralin.v21i2.2101](https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2101).

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais*: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (org.). *Construções de sentido e*

letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas: Pontes, 2017. p. 267-286.

MONTE MOR, W. Visões de língua, cultura, sujeito e sociedade e (re)construção de sentidos. In: HASHIGUTI, S. T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. R. (org.).

Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 10–21.

MONTE MÓR, W.; DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. Critical literacies made in Brazil. In: JANKS, H.; KERN, F.; MENDES, R.; PANDYA, J. (ed.). *The routledge handbook of critical literacy*. New York: Routledge, 2021. p. 13-24.

NASCIMENTO, B. *Quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Filhos da África, 2018.

NININ, M. O. G.; MAGALHÃES, M. C. C. Ensino híbrido crítico-colaborativo: uma discussão à luz da teoria sócio-histórico-cultural. *Scielo Preprint*, São Paulo, p. 1-30, set. 2024. (Preprint). DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9751>.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical Re-Introduction*. 2nd. ed. London: Routledge, 2021.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (ed.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

ROCHA, C. H.; MONTE-MOR, W. Diálogos entre letramentos e educação linguística crítica. In: BARBOSA, J. P.; ROCHA, C. H.; MOURA, E. (org.). *Letramentos e linguagens em movimento: festschrift para Roxane Rojo*. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2022, v. 1, p. 109-134.

SANTOS, G. N. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. *Gragoatá*, Niterói, v. 28, n. 60, p. 1-19, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53299.pt>.

SILVA, S. A. S. Descolonização das políticas linguísticas: letramento crítico para a valorização da diversidade. *Revista da ABRALIN*, Aracaju, v. 23, n. 1, p. 1-18, dez. 2024. DOI 10.25189/rabralin.v23i1.2294.

SILVA, S. A. S. *Língua portuguesa e multiletramentos: diálogo possível na base nacional comum curricular do novo ensino médio?*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_c926112df23ee0dfe8b047a15e0287f0. Acesso em: 7 mar. 2025.

SILVA, I. M. M.; ZANIN, N. Z. Sentidos atribuídos à educação escolar pelos Guarani da terra indígena Morro dos Cavalos/SC e a articulação desse direito com outras lutas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, p. 1-20, maio 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88555>.

SOARES, D. G. S.; MAROUN, K.; SOARES, A.; JORGE, G. A construção social de uma escola quilombola: a experiência da comunidade Caveira, RJ. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-22, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>.

TAKAKI, N. H. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: lócus transfronteira em ironia multimodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 431-456, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134907175031>.

URPIA, A. M. O.; SANTOS, K. B.; CARNEIRO, S. R. O. "O imperativo de contar: uma pesquisa-ação com mulheres e crianças quilombolas". *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75599>.

VERONELLI, G. A. The coloniality of language: race, expressivity, power, and the darker side of modernity. *Wagadu*, Cortland, v. 13, p. 108-134, 2015. Disponível em: <http://sites.cortland.edu/wagadu/wp-content/uploads/sites/3/2015/07/5-FIVE-Veronelli.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2025.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2017. v. 2.

Recebido em: 30 out. 2024.

Aprovado em: 06 fev. 2025.

Revisora de língua portuguesa: Juliana Barros
Revisora de língua inglesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho