

# LEITURA, ENSINO E MULTILETRAMENTOS SOCIAIS: UM PONTO DE VISTA A PARTIR DOS GUIAS EDUCACIONAIS

Antonio Flávio Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>  
Vanessa Garcia do Nascimento Moraes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva avaliar a importância da leitura e dos multiletramentos em práticas escolares, além de realizar observações sobre as discussões e orientações presentes nos documentos e políticas públicas educacionais. Assim, realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico, interpretativista e de caráter qualitativo, a partir de alguns referenciais teóricos como: Soares (2010), Kato (2010), Voloshinov (2013) Rojo e Moura (2012), Kleiman (1995) e Oliveira (1995). Além de documentos como a BNCC, PCN, PNE, PNLL, e as políticas educacionais como o PNA, PNLE, bem como a LDBEN. Como resultado, obteve-se que a maioria dos guias educacionais orienta práticas de leitura para que os alunos desenvolvam habilidades de uso social da linguagem, ou seja, para que eles possam ser letrados e multiletrados.

**Palavras-chave:** Educação; Multiletramentos; Leitura; Guias educacionais.

## Reading, teaching and social multiliteracies: a point of view from educational guides

**Abstract:** This article aims to evaluate the importance of reading and of multiliteracies in school practices, as well as observing the discussions and orientations in Brazilian educational documents and public policies. Thus, it was done a bibliographical, interpretative and qualitative research, from some theoretical references, such as: Soares (2010), Kato (2010), Voloshinov (2013) Rojo and Moura (2012), Kleiman (1995), Oliveira (1995), BNCC, PCN, PNE, PNLL, and educational policies as PNA, PNLE and LDBEN. As a result, it was observed that the most of educational guides orient reading practices in which the students are able to develop skills related to language in social contexts - what it is called multiliteracies.

**Keywords:** Education; Multiliteracies; Reading; Educational guides.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há muitas discussões sobre o processo de leitura em sala de aula, como por exemplo, o ensino de textos como uma forma de fomentar o letramento e em detrimento do ensino de leitura voltado apenas para a decodificação do sistema linguístico. Essas discussões são voltadas para uma aprendizagem que

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual da Paraíba ([flavioccaa@hotmail.com](mailto:flavioccaa@hotmail.com))

<sup>2</sup> Universidade Federal da Paraíba ([vanessanascimento12@outlook.com](mailto:vanessanascimento12@outlook.com))

proporciona um resultado produtivo do trabalho com os textos e o desenvolvimento das habilidades de uso social da linguagem. Dessa forma, esse resultado compreende o que é denominado de letramento, que é um processo importante na aprendizagem dos alunos, principalmente quando é realizado desde as séries iniciais do ensino fundamental.

Na sociedade hodierna, faz-se necessário debater sobre os diversos tipos de letramentos, ou seja, as práticas de multiletramentos em sala de aula, visto que elas estão voltadas às demandas sociais atuais e suas constantes mudanças. Assim, os guias educacionais são os principais pontos que orientam o ensino dessas práticas e ratificam o debate acerca do assunto.

Nesse sentido, o trabalho objetiva discutir a importância dos multiletramentos nas práticas de ensino, sobretudo verificar as orientações do ensino de leitura a partir dos guias educacionais. Para tanto, foram formuladas as seguintes perguntas: qual a importância dos multiletramentos nas práticas de ensino? O que estabelecem algumas teorias de leitura sobre as práticas de multiletramento em sala de aula? O que instituem os documentos e as políticas públicas educacionais sobre o assunto e quais são as orientações para os anos iniciais do ensino fundamental? Eles divergem ou não em relação às orientações dessa temática?

Metodologicamente, fizemos uma análise, na qual foram abordados e investigados diversos documentos, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e políticas públicas como a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), todas voltadas para a relação entre ensino, leitura e multiletramentos, com o objetivo de unir o que cada um aborda e orienta. Ademais, foram referidas a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Também foram abordados pontos de vista de Soares (2010), Kato (2010), Volochínov (2013), Kleiman (1995), Oliveira (1995), Rojo e Moura (2012), que contribuíram direta ou indiretamente com seus estudos acerca das práticas de ensino, leitura e multiletramentos sociais.

Para tal, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, interpretativista e de caráter qualitativo, que visou à interpretação e comprovação da importância dos (multi) letramentos sociais. Primeiramente, a

partir dos referenciais teóricos, foram conceituados termos como letramentos e multiletramentos nas práticas de ensino, e, após isso, esses mesmos termos foram abordados com base no ponto de vista de documentos e políticas públicas educacionais.

Este artigo, além desta introdução, tem a seção 2, que trata dos multiletramentos sociais nas práticas de ensino; a seção 3, votada para a questão da leitura na perspectiva dos documentos educacionais; e a 4, na qual são apresentados os resultados e respondidas às perguntas de pesquisa.

## **OS (MULTI)LETRAMENTOS SOCIAIS NAS PRÁTICAS DE ENSINO**

A ideia de letramento, como propõe Soares (2010), diz respeito a um processo de ensino-aprendizagem caracterizado pela implementação da formação de um aluno que seja capaz de usar a linguagem, socialmente, para cumprir quaisquer propósitos de comunicação nas habilidades da leitura e da escrita. Nesse processo, a prioridade da escola é, ou deveria ser, criar condições para que o aluno adquira competências linguístico-discursivas efetivas para a sua participação na sociedade, sobretudo que o impulse a agir como um sujeito crítico em todas as esferas da atividade humana.

Para a autora mencionada, letramento significa “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2010, p. 39). Esse ponto de vista institui uma crítica ao ensino de língua materna, principalmente por se afastar de uma concepção de ensino estabelecida apenas pela aquisição e reconhecimento do código linguístico, assumindo a ideia de que, além da aquisição e conhecimento dos aspectos materiais da língua, deve-se formar o aluno priorizando a ideia de que a língua deve ser utilizada como um recurso de participação social, um modo constitutivo de identidade e uma forma de fazer com que esse sujeito seja produtivo socialmente.

Pensar a ideia de letramento como um conceito basilar para o ensino de texto significa, como entende a autora, aceitar a visão de que o processo de leitura e escrita deve ser instaurado pela implementação de uma situação discursiva (SOARES, 2010). Nesse caso, como temos apresentado na primeira seção, se o discurso tem uma relação de semelhança com o texto, o trabalho

escolar com essas categorias deve enfatizar questões que, ao aluno, dê condições para que este possa conhecer e usar as formas instáveis de organização do dizer histórico-socialmente, em quaisquer esferas da atividade humana, bem como para que, através das práticas de linguagem, o sujeito aluno possa assumir um posicionamento crítico-social para se inscrever em qualquer situação de uso de fala ou escrita.

Compartilhando desse entendimento, Kato (2010) sugere que:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 2010, p. 7).

Nesse excerto, podemos presumir que Kato (2010) chama a atenção para a ideia de uma escola que seja capaz de fomentar um ensino de linguagem realizando um trabalho que insira o sujeito-aluno em práticas de atuação social, enfocando tanto no conhecimento da língua como no conhecimento da sociedade, ou no conhecimento desses dois aspectos funcionando como uma unidade concreta, isto é, aquilo que Volochínov acreditou ser o uso da palavra na vida (VOLOCHÍNOV, 2013). Ademais, a citação nos mostra que, ao considerar o ensino de linguagem priorizando as práticas sociais, deve-se levar em conta o conhecimento prévio (de mundo) que esse aluno já possui e, através das práticas de linguagem, desenvolvê-lo e fazê-lo dialogar com outros conhecimentos escolares e de propósitos sociais ainda desconhecidos na experiência desse aluno.

Esse entendimento é corroborado por Soares (2010), para demonstrar que a escola deve trabalhar o ensino de língua enfocando em aspectos concretos da experiência do aluno, evitando fomentar uma prática de ensino apenas marcada pelas abstrações dos manuais gramaticais da chamada “norma culta”. Sendo assim, como pensa Soares (2010), o processo de letramento deve atender a pontos de vista individuais do aluno e a pontos de vista da vida social. Os primeiros dizem respeito à aquisição da escrita e da leitura como uma tecnologia que capacita o aluno para “ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 2010, p. 17 - 18).

Já os segundos são concernentes à “escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística” (SOARES, 2010, p.18).

Na concepção de Kleiman (1995), a escola constitui a mais importante agência de letramento e, por sua vez, tem a função de inserir os sujeitos no mundo das práticas de leitura e escrita. Assim, para a autora, essa instituição é responsável por um:

Modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente, de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (KLEIMAN, 1995, p. 44).

Nesse sentido, nessa citação, percebemos que a autora aponta para uma questão imprescindível que é a neutralidade da aquisição do processo de escrita, visto que essa prática escolar não deve ser concentrada em apenas atividades da esfera escolar, mas em toda e qualquer atividade na qual a linguagem é usada para a comunicação nas esferas sociais. Compartilhando desse entendimento, Oliveira (1995, p. 156), compreende que “a escola é um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a ciência enquanto modalidade de construção de conhecimento se dá de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento”.

Ao propor um conceito de letramento no âmbito de uma sociedade hodierna, Rojo e Moura (2012) chamam a atenção para os multiletramentos, sobretudo pelo fato de esse conceito atender as demandas de uma sociedade pluralizada, com modos dizer também pluralizados. Nesse sentido, cabe dizer que, com o implemento e os grandes avanços das redes sociais, os usos da linguagem passaram a representar múltiplos acontecimentos que se materializam nos mundos virtuais. Por isso, os autores asseveram a ideia de protótipos didáticos para a efetivação dos multiletramentos, isto é, estruturas flexíveis e vazadas que “permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8). Em vista disso, “os gêneros, mídias, modalidades e temas abordados nesses protótipos são muito variados, mas apresentam uma estrutura

flexível comum, que lhes dá unidade e que diz respeito aos princípios didáticos que decorrem de uma abordagem dos multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

A ideia de multiletramentos aponta para ações que exigem da escola uma mudança extraordinária em suas práticas pedagógicas. Essa mudança está relacionada, principalmente, com as práticas estritamente escolares, nas quais ficam de fora ações de linguagens formais e cotidianas cujas peculiaridades é exercer a interação entre sujeitos em plataformas digitais. Nesse caso, como preveem os autores:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (novos letramentos) do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Essas mudanças (presumidas na citação) que aconteceram socialmente no entendimento do conceito de letramento, que resultam nos multiletramentos, indicam a influência da força da relação entre cultura e linguagem como preponderante para orientar as práticas pedagógicas hodiernas. A partir disso, a escola fica na obrigação de realizar suas práticas de ensino considerando o plurilinguismo e as multissemoses, principalmente pelo fato de essa mostrar a importância que deve ser dada ao que Rojo e Moura (2012) chamaram de abordagem pluralista das culturas. Portanto, considerar os multiletramentos como práticas escolares hodiernas significa atentar para:

A multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades 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: (1) a multiplicidade cultural das populações; e (2) a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica (ROJO e MOURA, 2012, p. 13).

## LEITURA NA PERSPECTIVA DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

A leitura multimodal deve proporcionar práticas voltadas para o desenvolvimento de uma cultura letrada. Em vista disso, o trabalho com textos insere, na ação pedagógica, a aquisição de multiletramentos por parte do alunado. Partindo desse pressuposto, é preciso compreender como o ensino de leitura vem sendo abordado nas legislações e guias educacionais, assim como é necessário analisar as propostas e as orientações dos documentos que regem essa temática no âmbito educacional.

O artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, além de ratificar que a educação é direito de todos, define que o ato de educar deve levar os indivíduos ao pleno desenvolvimento e ao preparo para exercerem a cidadania e o trabalho (BRASIL, 1988). Concomitantemente, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no segundo artigo, estabelece, também, o mesmo direito, reforçando a função da educação. Nessa mesma tônica, cabe dizer que o primeiro inciso do artigo 32 aborda diretrizes para o Ensino Fundamental, apontando para o objetivo de formar o cidadão e torná-lo capaz de aprender. Para isso, o domínio do ato de ler é um dos meios apontados para tornar essa capacidade exequível (BRASIL, 1996).

Conseqüentemente, conforme o parágrafo segundo do artigo primeiro da LDBEN, “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Sendo assim, uma das formas de promover essas ações, que fazem com que os seres humanos se desenvolvam como cidadãos, são as práticas de multiletramentos inseridas na educação. Nesse sentido, há muitos documentos que recrudescem a importância da leitura e da produção textual como trabalho com a multiplicidade de linguagens, com o objetivo de que os alunos desenvolvam práticas de letramentos sociais e digitais, além de outros, em sala de aula. Desse modo, mesmo que indiretamente, algumas normas servem de mote para que outros textos documentais que guiam o ensino no país sejam criados e sirvam de referência para garantir uma visão articuladora de práticas de escrita e de leitura.

O artigo 210 da CF corrobora a exigência de conteúdos mínimos para a etapa do Ensino Fundamental, fazendo referência à criação de um texto que servirá de base e estabelecerá habilidades e competências que os alunos deverão adquirir ao longo do processo de ensino/aprendizagem da educação básica

(BRASIL, 1988). Nesses conteúdos, encontram-se sugestões voltadas para diversas áreas e relacionadas a essas áreas, diversos eixos como o da oralidade, a escrita, a leitura, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, e a educação literária.

O documento citado no artigo 210 da CF é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia o ensino, de forma a fomentar a equidade e a democratização da educação, visto que é um guia para educação em nível nacional. Dessa forma, ela apresenta as competências e currículos que devem ser abordados durante o processo de aprendizagem que compreende o ensino infantil, fundamental e médio, ou seja, as três etapas da educação básica.

Nos anos finais do fundamental, a sugestão da área de linguagens aponta para o trabalho voltado para o eixo leitura/escuta, com ênfase na alfabetização e no letramento. Decerto, as práticas de letramento devem acontecer de forma a agregar à vida do aluno as experiências e as contextualizações já vividas anteriormente e que possam desenvolver processos de socialização, acontecendo desde o primeiro ao quinto ano. Já as práticas de alfabetização devem ser a prioridade de, pelo menos, até o segundo ano, pois é o limite estabelecido pelo documento para que a criança seja alfabetizada.

A leitura, nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, é vista com o cuidado voltado para o desenvolvimento cognitivo da criança e, para tanto, a BNCC sugere que o trabalho com essas perspectivas se intensifique, gradativamente, em grau de complexidade (BRASIL, 2018). O trabalho com o texto deve ser realizado de forma (não)linear e fragmentada, o que compreende uma proposta com textos sincréticos e hipertextos, que, além dos textos físicos, podem ser apresentados aqueles no formato digital.

Entende-se que o texto não deve ser utilizado apenas como pretexto para práticas de alfabetização, pois ele serve como base para tornar os discentes sujeitos multiletrados. Dessa forma, a orientação da BNCC é de promover um olhar funcional, enunciativo, discursivo para o ensino de língua materna na escola, ou seja, de romper com o ensino tradicional que não aproveita a hipertextualidade, as diversas oportunidades de leitura, escrita e as proficiências que elas proporcionam aos aprendizes.

Percebe-se, portanto, que a preocupação com a sugestão do trabalho com leitura deve-se constituir como uma forma interacional e de inserção social. Não obstante, na parte que aborda apenas a alfabetização, a ação que envolve a

leitura é vista como forma apenas de codificação e decodificação de palavras. É abordada uma perspectiva, todavia, voltada para o aproveitamento das leituras incidentais, que são aquelas que, embora o aluno ainda não domine o código linguístico, conseguem fazer associações. O texto da BNCC define o ato de ler como: “[...] reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos)[...]” (BRASIL, 2018, p.91).

Esse guia educacional traz reflexões para a utilização das leituras de textos multimodais como forma de diversos letramentos como o digital, por exemplo, voltado para as novas demandas da sociedade, que exigem indivíduos cada vez mais letrados, principalmente, no âmbito virtual. Nesse sentido, “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” (BRASIL, 2018, p.70).

Nesse ponto de vista, é possível afirmar que a BNCC volta-se à importância do estudo de gêneros discursivos, multimidiáticos que apresentam diversas possibilidades de semioses, levando o aluno a reconhecer e a integrar a função social do texto. Dessa forma, o conteúdo do documento sugere aos educadores que guiem o alumnado com leituras que oportunizem e aproveitem o texto, não só para que o aluno saiba identificar a função, mas também saiba utilizá-la em suas práticas sociais.

Em relação às habilidades de leitura que a BNCC orienta, analisa-se que os alunos devam fazer a localização de elementos explícitos nos textos, que devam observar o efeito de sentido presente nos elementos textuais verbais e não-verbais, que possam realizar leituras de forma autônoma, entre outros (BRASIL, 2018).

Com efeito, sabe-se, portanto, que o ato de ler de nada adianta se o sujeito que o pratica não souber fazer uma inteligência textual, criar uma significatividade e ter fruição, bem como aproveitar a prática para a vida social. Sendo assim, outros documentos, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), e políticas públicas como a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), Política Nacional de Alfabetização



(PNA) também trazem sugestões para incentivar e guiar essas práticas pedagógicas em sala de aula.

A título de ilustração, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados em 1997, com o objetivo de orientar as instituições escolares propondo diretrizes para a formação dos currículos, sugerindo que os conteúdos, em sala de aula, sejam elaborados de forma transversal e interdisciplinar. Por isso, “não cabe a este documento indicar quais devam ser os projetos de estudo ou os textos a serem trabalhados na sala de aula; o que aqui se faz são sugestões e referências para que as equipes das escolas possam planejar suas propostas” (BRASIL, 1997, p.36). Por conseguinte, o documento serve também de consulta para que diretores e docentes possam refletir acerca das atividades e planejamentos em sala de aula e para a produção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Os PCN são divididos em áreas, disciplinas e ciclos, sendo que o primeiro e o segundo ciclos são formados pelo Ensino Fundamental Anos Iniciais. Nesse caso, as perspectivas de trabalhos com texto, na etapa da educação básica referida anteriormente, devem levar em consideração a criação de uma significatividade ao lê-lo, além de propor subsídios para fomentar a capacidade leitora, fazendo com que o aluno possa realizar inferências daquele e de outros textos que possam surgir no contexto social.

Na parte voltada à língua portuguesa, os PCN dialogam com a BNCC em relação aos aspectos voltados ao ensino de textos, cuja proposta é fazê-lo de forma que os discentes adquiram práticas críticas, reflexivas, autônomas, de construção do conhecimento e para o exercício da cidadania. A discussão, tanto dos Parâmetros como da Base, forma uma associação entre o ensino com textos no contexto escolar e a leitura de mundo, ou seja, da realidade a qual o aprendiz está inserido.

Assim como na BNCC, o debate nos PCN aponta para uma disrupção no ensino tradicional de textos, sugerindo que o processo de aprendizagem da leitura deve ser baseado na contextualização e não apenas na codificação ou decodificação de palavras. Dessa forma, os PCN sugerem que em suas ações pedagógicas os docentes realizem:

Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a

compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. (BRASIL, 1997, p.21)

Partindo desse ponto de vista, o texto é apreendido como uma unidade e como centralidade do processo de ensino, por isso devem ser realizadas novas abordagens didáticas para o desenvolvimento do letramento, bem como das competências discursivas em sala de aula. Exemplos dessas abordagens didáticas são os trabalhos realizados em sala de aula a partir de gêneros discursivos e de sequências didáticas, que proporcionam uma aproximação com a função social do texto.

No conteúdo dos Parâmetros, há uma parte que orienta para a especificidade de conhecimentos dos textos literários. Assim, eles devem ser trabalhados de forma contextualizada e não apenas como pretexto para outros estudos que não sejam literários e que não abordem uma relação entre realidade, simulacro da realidade e a fantasia (BRASIL, 1997, p. 30).

Ademais, a transversalidade, que aponta para o estudo de elementos discursivos a partir de temas que abrangem a tessitura social em que o aluno está inserido, também é sugerida pelos PCN. Conhecidos como temas transversais, eles são fundamentais para que os discentes possam, além de adquirir habilidades leitoras e discursivas, adquirir a capacidade de subjetivação, criticidade e argumentação de temáticas que as cercam.

Além dos PCN e da BNCC, foi criado, pelo Governo Federal, um plano decenal que define e articula a educação em regime de colaboração com os outros entes federativos, a saber, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. Este plano foi dividido em metas e estratégias que servem de guia para o ensino, cuja meta 7 tem como desenvolvimento da qualidade do ensino para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Há, no PNE, a proposta para aumentar a média de indicadores educacionais e para recrudescer o fluxo escolar.

Para tal orientação, a estratégia 7.33 do PNE dispõe sobre a formação de leitores e para isso a atenção é voltada à capacitação de docentes que atuam fazendo uma mediação das práticas leitoras (BRASIL, 2014). A referida lei não

aborda, de forma detalhada, um plano de ensino com textos e leituras, pois ela é mais abrangente em relação ao processo de educação como um todo.

Há, no entanto, outro plano que foi criado em 2006, pelo Ministério da Cultura e da Educação, e que trata, especificamente, desse assunto, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Sendo institucionalizado, apenas, no ano de 2011, pelo Decreto número 7.559/11, seu texto dispõe sobre o desenvolvimento e planejamento de ações das práticas leitoras. Assim como o PNE, o PNLL aponta para a formação de pessoas, para mediar e incentivar o ato de ler como processo fundamental da educação (BRASIL, 2011).

O acesso ao livro, à leitura, a bibliotecas e a uma educação de qualidade sempre foi exíguo, e acarreta dificuldades, arrefecimentos e evasão escolar por parte do alunado. Ademais, a escassez de qualidade na educação é provocada pelas desigualdades sociais e pela falta de democratização no ensino. O PNLL, portanto, foi criado com o objetivo de modificar essa realidade, representando o valor e os resultados profícuos da leitura como desenvolvimento da cidadania e de práticas emancipatórias dos indivíduos. Para isso, a maioria das ações propostas propõe a promoção da leitura e do ensino com textos, como forma de criação da significatividade e de análises das funções que eles exercem na sociedade e não apenas como decifração de letras, sílabas e palavras.

As discussões do PNLL abriram espaço para a criação de outra estratégia política educacional voltada, especificamente, à temática em questão, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), Lei 13.696 de 2018, a qual reforça o conteúdo do decreto citado anteriormente. Recentemente, foi decretada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que institui a alfabetização de crianças, baseada em uma área, a da ciência cognitiva e no método fônico. Um de seus objetivos é cumprir a meta 5 e 9 do PNE, metas essas relacionadas à alfabetização apenas. A meta 5 do PNE prevê que todas as crianças devem ser alfabetizadas no ensino fundamental, até ao final do terceiro ano. Já a meta 9 estipula, até 2015, o aumento da taxa de alfabetização dos indivíduos com 15 anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento), além de abordar o analfabetismo absoluto e funcional com o objetivo de erradicar aquele e reduzir em 50% (cinquenta por cento) este.

Tal Decreto, de número 9.765, de 11 de abril de 2019, não dialoga com a maioria dos documentos, em vigência, com relação ao tema que aborda o ensino de leituras textuais. Além de exigir que a alfabetização ocorra a partir do

conhecimento de evidências científicas e não levar em consideração as práticas sociais, não há uma preocupação com as novas demandas da sociedade que exigem que os indivíduos sejam multiletrados. Uma das preocupações está relacionada com a fluência. Não obstante, para o decreto, ser leitor fluente é possuir velocidade e habilidade prosódica no momento que realiza-se o ato de ler.

Sendo assim, agrega-se a mesma compreensão presente no trecho da BNCC que relata a leitura para a alfabetização de crianças como forma de decifração do código linguístico. Todavia, a BNCC leva em consideração, na maior parte de seu conteúdo textual, o ensinar para letrar, abordando textos multimodais. Textos esses que correspondem às exigências de competências e habilidades que as pessoas devem possuir:

[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já pronunciava, por exemplo, a noção de “numeramento”; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos [...] (ROJO, 2008, p.585)

Além de pesquisadora do tema multiletramentos, Rojo (2008) é uma das redatoras da BNCC, o que ratifica o cuidado de se produzir uma Base norteadora relacionada às demandas sociais modernas. Dos documentos que regem o ensino e os processos de aprendizagem, há um que orienta a abordagem dos conteúdos presentes nos livros didáticos, a saber, o guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse guia analisa, na parte de língua portuguesa, como se dá o trabalho com os textos e a leitura, e como ele é abordado nos livros didáticos.

Com uma proposta para tornar os discentes leitores proficientes, ele aponta para o estudo com os gêneros discursivos e textos multimodais e para estratégias leitoras que possam promover aspectos do contexto social dos alunos. Conforme as orientações, “no esforço para alcançar esse objetivo é que se deve buscar promover a aprendizagem da leitura e o desenvolvimento da escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos” (BRASIL, 2018, p.13).

Assim sendo, o PNLD pretende dar continuidade às propostas de ações e aos documentos que dão norte ao ensino, e que estão relacionados à execução de estratégias leitoras que desenvolvam oportunidades de letramentos. Além disso, ele corrobora a BNCC em diversas características que competem ao ensino de língua portuguesa nos anos iniciais. Observe a seguinte citação:

O eixo Leitura, na BNCC, compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais. Essas operações esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los (BRASIL, 2018, p.15).

A partir do excerto, pode-se concluir que o PNLD é amplo ao tratar do ensino com textos, pois aponta o estudo de diversas modalidades que representam várias funções sociais inerentes às produções textuais presentes nos Livros Didáticos (LDs). Os textos literários e suas aplicações em sala de aula são abordados pelo guia do LD, como o eixo da educação literária prevista na BNCC e com o objetivo de fazer com que os discentes possam ter contato com a literatura, apesar de não ser ensinada nos anos iniciais do Fundamental (BRASIL, 2018, p.16). Nesse sentido, a literatura deve ser vista como ação para formar leitores literários proporcionando o contato deles com a fruição e a estética literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos iniciais do ensino fundamental, há a preocupação de trabalhar textos, de forma a prosseguir com as experiências já vivenciadas pelos alunos, tanto na família como na escola, durante a educação infantil. Preocupação essa que é evidenciada pelo fato de haver o objetivo, nos documentos e nas políticas públicas educacionais estudados neste artigo, de não só erradicar a alfabetização, mas também de reduzir o analfabetismo funcional desde os primeiros anos de vida escolar das crianças e prepará-las para exercer a cidadania.

Assim, é importante que os indivíduos não apenas saibam ler, mas saibam fazer uso adequado da linguagem para realizar a comunicação em diversos contextos sociais. Para isso, é importante que a escola proporcione uma aprendizagem baseada na leitura e que seja voltada a letrar e multiletrar os

discentes, principalmente a aprendizagem a partir dos multiletramentos, pois, numa sociedade em constante mudança como a que vivemos, é preciso que cada vez mais os indivíduos sejam mais do que letrados.

A partir dos pontos de vista teóricos, pudemos observar que Soares (2010) conceitua letramento; enquanto que Kato (2010) e Kleiman (1995) apontam o papel da escola como espaço propulsor das práticas de letramentos; Rojo e Moura (2012) fazem uma reflexão voltada às demandas de uma sociedade que está sendo rapidamente modificada e que essas demandas exigem que as pessoas sejam cada vez mais multiletradas.

Já os documentos e as políticas públicas citadas, na seção da fundamentação teórica, servem de norte para o ensino com textos em sala de aula do ensino fundamental anos iniciais. A BNCC é o documento que traz a temática presente neste artigo de forma mais extensa apontando o trabalho com hipermídias e textos multissemióticos e dialogando com os PCN que abordam o estudo com o texto de forma significativa e contextualizada. O PNE traz muitas metas e estratégias sendo que uma delas orienta para a formação de leitores e o PNL orientado para o acesso aos livros e às leituras. Já a preocupação do PNA, criado recentemente, volta-se, apenas, à leitura como forma de decodificação de palavras. Por último, temos o PNLD, que dialoga com a BNCC mostrando uma preocupação em relação ao trabalho com textos multimodais nos LDs.

Dessa maneira, conclui-se que a maioria dos guias educacionais dialogam entre si em relação ao ensino com hipertextos e textos de forma contextualizada e que proporcionam significatividades e práticas multiletradas, havendo divergência apenas no PNA que chega a dialogar com um pequeno trecho da BNCC o qual vê o ensino de leitura a partir do método fônico e com ênfase para a fluência.

Em síntese, pode ser concluído que a maioria dos documentos citados lança mão das práticas de promoção da leitura como forma de letramento e do trabalho com textos diversificados, dentro dos contextos sociais dos aprendizes, em detrimento do uso da leitura e dos textos como forma de decifração do código linguístico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.559, de 01 de setembro de 2011. **Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm)> Acesso em: 31 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm)> Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. **Política Nacional de Leitura e Escrita**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm)> Acesso em: 31 dez. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa - guia de livros didáticos - Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018. 236 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823 p. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : 144p.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2010. 144 p.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1995). **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In. KLEIMAN, A. (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica** - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin). **A construção da enunciação e outros ensaios**. Org., Trad., Notas João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

*Recebido em 13 de fevereiro de 2021*

*Aprovado em 08 de março de 2021*