



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

KELLY CRISTINA DURÃES FERREIRA

A BNCC DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FRENTE À PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.

Uberlândia – MG

2024

KELLY CRISTINA DURÃES FERREIRA

A BNCC DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FRENTE À PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.

Dissertação/Produto Educacional apresentados
ao programa de Pós-graduação em Educação:
Formação Docente para a Educação Básica da
Universidade de Uberaba - UNIUBE, curso de
Mestrado Profissional, como pré-requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus

Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a
Educação Básica

Uberlândia - MG

2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

- F413b Ferreira, Kelly Cristina Durães.
A BNCC de língua inglesa para os anos finais do ensino fundamental frente à perspectiva dos multiletramentos / Kelly Cristina Durães Ferreira. – Uberlândia (MG), 2024.
142 f.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.
Inclui produto educacional com paginação específica.
1. Língua inglesa. 2. Letramento. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Linguagem e línguas. I. Jesus, Osvaldo Freitas de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 428

KELLY CRISTINA DURÃES FERREIRA

A BNCC DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL FRENTE À PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba - UNIUBE, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 02/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Oswaldo Freitas de Jesus

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia-
UFU

H. Campos

Prof. Dr. Henrique Campos Freitas
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por me fazer chegar até aqui com saúde, por me sustentar com a sua infinita misericórdia em tantos momentos difíceis, por me abençoar durante toda minha trajetória, por me permitir vivenciar deste sonho.

Agradeço ao meu esposo Danilo, pelo apoio incondicional. Sem o seu amor, cuidado e suporte, seria impossível chegar até aqui. Obrigada por cada palavra carinhosa em meio ao cansaço, por suportar minhas ausências durante as viagens e do tempo que precisei investir nos estudos durante estes dois anos.

Ao meu filho Heitor, que desde muito pequeno precisou entender o porquê mamãe não estava sempre presente. Obrigada por ser esse menino amoroso, atencioso e inteligente, que deu novo significado para minha vida.

À minha mãe Lúcia, pelas palavras de incentivo, por acreditar que daria tudo certo no final.

Aos meus amigos, Vanessa Cristina e Girarde Aleixo, companheiros das longas jornadas (Montes Claros/Uberlândia), por vivenciar e compartilhar os momentos de insegurança, aprendizados e, muitas risadas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, pela paciência e apoio nos momentos cruciais durante o processo de elaboração da pesquisa e da Dissertação.

À Prof^a. Dr. Selva Guimarães pelo incentivo e pelas preciosas contribuições durante o Seminário de Pesquisa e no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Henrique Campos Freitas pela generosidade em compartilhar os seus conhecimentos por meio da leitura, análise e avaliação deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Ivan Marcos Ribeiro por ter disposto de seu tempo, atendendo ao convite para participar como membro externo da banca avaliadora.

Às instituições de ensino que fizeram parte da minha formação acadêmica e profissional. Cada escola em que tive a oportunidade de colocar em exercício o conhecimento e as práticas pedagógicas em minha área de atuação. A experiência em cada um desses lugares foi excepcional.

A todos que direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado, o meu mais sincero agradecimento.

“Desistir não é uma opção quando o sonho é maior do que qualquer obstáculo.” (Autor Desconhecido)

A BNCC DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE À PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, na linha Práticas Docentes para Educação Básica e propôs uma análise sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, frente à perspectiva dos Multiletramentos, a fim de compreender as implicações dessa abordagem para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de inglês. Originado do termo “Multiliteracy” e a partir dos estudos propostos pelo Grupo de Nova Londres - GNL (1996), os Multiletramentos enfatizam a importância de desenvolver as habilidades críticas de leitura e de interpretação, para que os alunos sejam capazes de analisar e avaliar de forma crítica os textos e as informações que encontram em diferentes mídias em contextos sociais e culturais. Buscamos verificar como estão dispostas na BNCC as Competências e Habilidades no Componente Curricular pesquisado. Verificou-se ainda, as aproximações e os distanciamentos entre o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e a BNCC (2018), na tentativa de identificar o que esses documentos balizadores preconizam a respeito da educação nacional. Foram identificadas possíveis lacunas na implementação de uma abordagem que conceitualmente, atribui à emergência cultural, institucional e global das novas manifestações da linguagem, a ampliação das práticas de letramento. O questionamento levantado pela pesquisa buscou compreender como se dá o estabelecimento da “superação” do conceito de alfabetização tradicional, observando a situação dos índices das avaliações nacionais e as condições específicas do sistema educacional brasileiro na atualidade. A partir da base de dados disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na plataforma Scielo, nos Periódicos CAPES e Eric (*Education Resources Information Center*), foram mapeadas as produções acadêmicas sobre a temática estudada. Para a construção do *corpus* de pesquisa foram utilizados documentos oficiais e norteadores da educação, a LDB 9.394/96 (e respectivas emendas constitucionais), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998), a BNCC (2018), o PNE (2014 a 2024), o Currículo de Referência de Minas Gerais - CRMG (2018), no Componente Curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental. Para a interpretação de dados, foram consideradas as avaliações nacionais e a situação das Metas 2, 5 e 9 do PNE. O estudo adotou o enfoque qualitativo e contemplou uma pesquisa bibliográfica e de análise documental. Como base teórica, considerou-se as formulações de Soares (2003), Ferreira (1996), Cope e Kalantzis (2000, 2008), Kress (2000, 2001, 2003), Lemke (1998), Rojo (2009, 2012, 2013) e Rojo e Barbosa (2015). Sobre métodos e técnicas de pesquisa utilizou-se Mattar e Ramos (2021), Gil (2008) e Lima e Miotto (2007). Sobre análise documental, Cellard (2008). Como Produto Educacional deste trabalho, formulou-se um E-book, proposto a partir da apresentação de ferramentas educacionais que envolvam texto escrito, imagens, vídeos, áudios e *links* com recursos *online*, observando a abordagem dos Multiletramentos, enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem no Componente Curricular de Língua Inglesa.

Palavras-Chave: Língua Inglesa. BNCC. Linguagens. Multiletramentos.

BNCC FOR ENGLISH LANGUAGE IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES.

ABSTRACT

This research is linked to the Professional Master's Program in Education: teacher training for Basic Education, in the line of Teaching Practices for Basic Education, and proposed an analysis of the National Common Curricular Base - BNCC of English Language for the Final Years of Elementary School, from the perspective of Multiliteracies, in order to understand the implications of this approach for the development of English teaching and learning. Originated from the term "Multiliteracy" and based on the studies proposed by the New London Group - NLG (1996), the Multiliteracies emphasize the importance of developing critical reading and interpretation skills so that students are able to analyze and evaluate texts and information they encounter in different media in social and cultural contexts. We sought to verify how the Competences and Skills in the researched Curricular Component are arranged in the BNCC. It was also verified the similarities and differences between the National Education Plan - PNE (2014-2024) and the BNCC (2018), in an attempt to identify what these guiding documents recommend regarding national education. Possible gaps were identified in the implementation of an approach that conceptually attributes the cultural, institutional and global emergence of new language manifestations to the expansion of literacy practices. The research question sought to understand how the "overcoming" of the traditional literacy concept is established, observing the situation of national assessment indices and the specific conditions of the Brazilian educational system today. Based on data available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Scielo platform, CAPES, and Eric Periodicals (Education Resources Information Center), academic productions on the studied theme were mapped. For the construction of the research corpus, official guiding documents in education were used, such as LDB 9.394/96 (and respective constitutional amendments), the National Curriculum Parameter- PCN's (1998), the BNCC (2018), the PNE (2014 to 2024), the Reference Curriculum of Minas Gerais - CRMG (2018), in the Curricular Component English Language for Elementary School. For the interpretation of data, national assessments and the situation of Goals 2, 5, and 9 of the PNE were considered. The study adopted a qualitative approach and included a bibliographic and documentary analysis. The theoretical basis considered the formulations of Soares (2003), Ferreiro (1996), Cope and Kalantzis (2000, 2008), Kress (2000, 2001, 2003), Lemke (1998), Rojo (2009, 2012, 2013), and Rojo and Barbosa (2015). Regarding research methods and techniques, Mattar and Ramos (2021), Gil (2008), and Lima and Mito (2007) were used. For documentary analysis, Cellard (2008) was used. As an Educational Product of this work, an E-book was formulated, based on the presentation of educational tools that involve written text, images, videos, audios, and links to online resources, observing the approach of Multiliteracies as a teaching and learning strategy in the English Language Curricular Component.

Keywords: English Language. BNCC. Languages. Multiliteracies

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Distribuição geográfica de falantes de chinês-mandarim ao redor do mundo.	30
Figura 2	Distribuição geográfica dos falantes de inglês ao redor do mundo.	31
Figura 3	Inter-relação entre os conceitos de Letramento Digital, Multimodalidade e Multiletramentos.	70
Figura 4	Divulgação das médias do PISA 2022	78
Figura 5	Multiletramentos como Repertório Pedagógico	82
Figura 6	Abordagem conceitual dos Multiletramentos	83
Figura 7	A teoria dos Multiletramentos	85
Figura 8	<i>Ranking English First - English Proficiency Index</i>	88
Figura 9	Competências Gerais da BNCC	92
Figura 10	Identificação das habilidades por código alfanumérico	96
Figura 11	O eixo Oralidade	98
Figura 12	O eixo Leitura	99
Figura 13	O eixo Escrita	100
Figura 14	O eixo Conhecimentos Linguísticos	101
Figura 15	O eixo Dimensão Intercultural	103
Figura 16	QR Code para acesso ao Produto Educacional (E-book)	142
Figura 17	QR Code para acesso ao vídeo explicativo do Produto Educacional (E-book)	142
Gráfico 1	Comparativo entre a média dos países da OCDE e a média brasileira em Matemática, Leitura e Ciências	76
Gráfico 2	Quantitativo de habilidades entre a 2ª e a 3ª versão da BNCC	93
Gráfico 3	Distribuição das Habilidades nos Eixos do Componente de L.I	96
Gráfico 4	Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola (2013).	113
Gráfico 5	Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído - Brasil (2013)	114
Gráfico 6	Indicador 9 A- Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade - Brasil.	118
Gráfico 7	Indicador 9 B- Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade - Brasil.	119

Gráfico 8	Nível de escolaridade dos docentes no Ensino Fundamental (Anos Finais)	130
Gráfico 9	Adequação da formação docente no Ensino Fundamental (Anos finais)	131

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	As línguas com maior número de falantes nativos e estrangeiros.	31
Quadro 2	As línguas mais usadas na <i>internet</i> .	32
Quadro 3	Síntese dos procedimentos metodológicos	56
Quadro 4	Documentos norteadores da educação nacional e do Estado de Minas Gerais	57
Quadro 5	Descritores para busca e análise da literatura	61
Quadro 6	Eixo 1: Língua Inglesa+ Multiletramentos+ BNCC	63
Quadro 7	Eixo 2: Língua Inglesa+ Multiletramentos+Linguagens	64
Quadro 8	Eixo 3: Língua Inglesa+ Multiletramentos+ Ensino Fundamental	65
Quadro 9	Eixo 4: <i>English Language+ Multiliteracy+Literacy</i>	65
Quadro 10	Metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014 a 2024)	106
Quadro 11	Meta 2: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2020)	122
Quadro 12	Meta 5: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2020)	122
Quadro 13	Meta 9: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2020)	123
Quadro 14	Meta 2: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2022)	125
Quadro 15	Meta 5: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2022)	126
Quadro 16	Meta 9: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2022)	126
Quadro 17	Meta 2: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2023)	127
Quadro 18	Meta 5: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2023)	128
Quadro 19	Meta 9: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2023)	128
Tabela 1	Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema	61
Tabela 2	Quantitativo de produções acadêmicas encontradas e selecionadas	62
Tabela 3	Percentual de estudantes por níveis de proficiência em leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por grandes regiões e unidades federativas - Brasil (2014).	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CEPPEM	Centro Psicopedagógico Educacional Mater Dei
CIEE	Centro Integração Empresa Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPE	Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREF	Currículo Referência do Ensino Fundamental
CREI	Currículo Referência da Educação Infantil
CREM	Currículo Referência do Ensino Médio
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DIRED	Diretoria de Estudos Educacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EF	<i>Education First</i>
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
FACIB	Faculdades Ibituruna
FASI	Faculdade de Saúde Ibituruna
FORDAPP	Formação Docente, Direito de aprender e Práticas Pedagógicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFNMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEIB	Instituto Superior de Educação Ibituruna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
NLG	<i>New London Group</i> (Grupo de Nova Londres)
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM	Semana de Ação Mundial
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UFs	Unidades da Federação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO

1.1 Coragem, desafios e enfrentamento: uma jornada formativa	16
1.2 Organização da Dissertação/Produto.....	24
1.3 Tema, problema e justificativas	28
1.4 Questão de pesquisa	37
1.5 Objetivo geral e objetivos específicos	37
1.6 A Língua Inglesa: alguns marcos históricos	39
1.7 Bases e Diretrizes Legais para o Currículo de Língua Inglesa no Brasil.....	45
1.8 Metodologia e abordagem da pesquisa.....	55
1.8.1 Procedimentos Metodológicos.....	56
1.8.2 Pesquisa bibliográfica e documental.....	58
1.8.3 O <i>corpus</i> documental e o universo investigado.....	60
1.8.4 Indicadores de produção científica sobre o tema	62

SEÇÃO 2. O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC FRENTE À PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.....

68

2.1 A ampliação do conceito de Letramento: desafios e perspectivas	71
2.2 Os índices de proficiência de Leitura e Escrita: uma preocupação nacional...76	
2.3 A premissa de uma “Nova Pedagogia” dos Multiletramentos.....	80

SEÇÃO 3. AS COMPETÊNCIAS E AS HABILIDADES DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

87

3.1. A posição do Brasil em relação à proficiência em inglês	87
3.2 As Competências e Habilidades no Componente Curricular de Língua Inglesa	89
3.2.1 Como são definidas as Competências no Componente Curricular de Língua Inglesa?	89
3.3 Como são definidas as Habilidades no Componente Curricular de Língua Inglesa?	95

3.3.1 O eixo Oralidade	97
3.3.2 O eixo Leitura	98
3.3.3 O eixo Escrita	100
3.3.4 O eixo Conhecimentos Linguísticos	101
3.3.5 O eixo Dimensão Intercultural	102
SEÇÃO 4. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024) E A BNCC (2018): CONSONÂNCIAS OU DISSONÂNCIAS?	104
4.1 As relações entre a BNCC e o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024)	109
4.2 A situação das Metas 2,5 e 9 do Plano Nacional de Educação - PNE	112
4.3 O Balanço do Plano Nacional de Educação - PNE - Semana de Ação Mundial (2020)	120
4.4 O Balanço do Plano Nacional de Educação - PNE - Semana de Ação Mundial (2022)	124
4.5 O Balanço do Plano Nacional de Educação - PNE - Semana de Ação Mundial (2023)	127
4.6 O Censo da Educação 2023: o que dizem os dados?	129
4.6.1 A formação Docente no Ensino Fundamental (Anos Finais)	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE I - Produto Educacional	141

SEÇÃO 1. INTRODUÇÃO

1.1 Coragem, desafios e enfrentamento: uma jornada formativa.

“Sentimento que não espairo; pois eu mesmo nem acerto com o mote disso — o que queria e o que não queria, estória sem final. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito — por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.” (Rosa, 1982, p. 293.)

Em algumas situações, costumo dizer brincando, que coragem é o meu nome do meio. O trecho de Rosa (1982), em *Grande Sertão Veredas*, me inspira a iniciar a escrita sobre as minhas memórias formativas, que acredito estarem ainda em um permanente processo de construção. A coragem e o enfrentamento sempre fizeram parte da minha trajetória. Nessa passagem, o autor aborda a complexidade e imprevisibilidade da vida e expressa a dificuldade em compreender as motivações e desejos próprios, em meio a um enredo sem um desfecho definido.

A vida é apresentada como um constante fluxo, com momentos de calor e frieza, de apertos e afrouxos, de tranquilidade e de inquietação. No entanto, o autor ressalta a importância da coragem diante dos desafios apresentados pela vida. Para ele, Deus deseja que encontremos alegria mesmo nas situações mais difíceis, e a capacidade de escolher ser corajoso diante das adversidades. Essa reflexão evidencia a importância do desenvolvimento pessoal no enfrentamento dos desafios e no aproveitamento pleno das experiências de alegria e de tristeza a que estamos expostos cotidianamente.

Sou Kelly Cristina Durães Ferreira, natural de Montes Claros, cidade onde resido, localizada ao norte de Minas Gerais, distante cerca de 425 km da capital Belo Horizonte. Sou mãe, esposa, professora e dirigente de um Ministério Cristão, filha mais velha de uma dona de casa e de um operador de máquinas industriais. A primeira da família paterna a se sentar nos bancos da faculdade.

Minha vida escolar teve início quando fui matriculada na pré-escola, na rede estadual de ensino, em 1990. E, sobre esse fato, minha mãe ainda diz, com orgulho, que desde esse dia, nunca mais eu quis “sair da escola”, tamanho o gosto pelo

ambiente, pelos estudos e pela profissão que escolheria por missão. Ela ainda conta, orgulhosa, sobre a brincadeira de “escolinha” no quintal de casa, dos numerosos vasilhinhos de plantas (que se tornavam os meus alunos) e do quadro de madeira (velho e áspero), que um tio confeccionou para mim.

Finalizei os anos iniciais em 1996, em uma escola da rede pública estadual de ensino de minha cidade, após ter sido aluna destaque em alguns prêmios de leitura e de redação, na época. Os anos finais, ainda no sistema de séries (5^a a 8^a), despertaram em mim o espírito de liderança. Em quase todos os anos era eleita pelos colegas e/ou professores como líder de classe, o que me fazia portadora de um pequeno caderno, no qual eram registradas as ocorrências e o mapeamento da sala.

O tão “catastrófico” fim do mundo (que deveras não aconteceu no ano de 2000) trouxe consigo os resquícios de um período curto de greve de professores da rede estadual (iniciadas em 1999), o meu 1^o ano do ensino médio e, ainda, o primeiro curso de informática básica realizado no contraturno das aulas do matutino. Todo esse processo me gerava medo e muitas inquietações. Aproximava-se o vestibular e a minha única opção era ingressar na universidade pública, extremamente disputada em minha região.

Então, quando tudo parecia longínquo e indeterminado, tive uma grande oportunidade de fazer um curso particular de inglês, com o professor da empresa cimenteira - Lafarge, localizada em Montes Claros. Na época, a multinacional oferecia aos funcionários alguns cursos, como este, de língua estrangeira. Meu pai, que havia estudado até a 5^a série, sentiu que poderia trocar a matrícula dele pela minha, enquanto sua dependente.

Após receber aval da empresa, para minha matrícula, eu me vi como a única menina, em uma turma de dez funcionários da empresa, que aos sábados estava ali, ávida por aprender aquele idioma que me causava tanta curiosidade e despertamento. Eu me lembro bem do Dicionário Inglês-Português, demasiadamente velho, com páginas incompletas e todo riscado, que angariei como relíquia, da caixa de recortes da biblioteca da escola. Acredito que naquele momento comecei a perceber que a tradução, palavra por palavra, no aprendizado de Inglês, não funcionaria muito bem. Eu precisava saber o porquê.

E, eis que em 2002, ocorreu novamente uma greve de professores, por mais 50 dias. Dessa forma, minha família se viu obrigada a começar uma *via crucis* em busca de uma bolsa de estudos, nas escolas da rede particular, para que eu pudesse

iniciar o 3º ano do ensino médio. E, por essas coisas, que acontecem e que mudam por completo a vida de alguém, que o Centro Psicopedagógico Educacional Mater Dei - CEPPEM entrou em minha vida.

Lá, finalizei o Ensino Médio (tive excelentes professores, assistência individualizada e uma bolsa de 50% na mensalidade). Aprendi algumas lógicas da Matemática e da Física, até então obscuras e irreais para mim – boletim com notas médias em ciências exatas. Cursei as aulas do preparatório para o Vestibular no vespertino e concluí o Técnico em Secretário de Escola de 1º e 2º graus, no período noturno.

Fui estagiária do CIEE - Centro Integração/Empresa Escola na função de recepcionista do Colégio Mater Dei, onde cheguei a atuar como auxiliar de secretaria e tão logo, ao posto oficial de secretária escolar. No final do segundo semestre do ano de 2004, fui aprovada em 3º lugar no vestibular para o curso de História, e no 7º lugar, para o curso de Letras-Ingês no Instituto Superior de Educação Ibituruna- ISEIB, instituição privada, na época, recém implantada na cidade.

Nas Faculdades Ibituruna-FACIB tive uma das maiores experiências profissionais da minha vida, atuando junto à equipe técnica/pedagógica que acompanhou as comissões do MEC¹, durante os processos de avaliação e reconhecimento dos cursos de graduação das Faculdades de Educação e Saúde. Conheci professores, mestres e doutores vindos de outras cidades de Minas Gerais e do Brasil, dentre eles, o famoso historiador, escritor e professor Dr. Leandro Karnal - que foi o avaliador do curso de Licenciatura em História do Instituto Superior de Educação.

Trabalhando na mesa ao lado do gabinete da professora Dra. Antônia Soares Silveira e Oliveira², minha ex-diretora escolar, diretora pedagógica das Faculdades Ibituruna, mentora e chefe, aprendi muito sobre a educação e seus pilares, a tríade ensino-pesquisa-extensão, os processos, leis, autores, projetos políticos pedagógicos e inovações. Nunca me esqueci de sua voz forte e firme, citando Gardner (1994)³ e

¹ MEC – Ministério da Educação. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em 15 jun. 2023.

² A professora Dra. Antônia Silveira e Oliveira é professora aposentada da Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES/MG, Consultora Educacional, Empresarial e Pesquisadora Institucional. Implantou a clínica escola e o núcleo psicopedagógico das Faculdades ISEIB. Possui mais de 40 anos de experiência na educação (básica e superior), passando por todas as áreas: professora, coordenadora, diretora, superintendente e pesquisadora institucional.

³ Autor de mais de trinta livros e dezenas de artigos publicados, Howard Gardner é conhecido na área educacional principalmente por causa de sua teoria sobre as inteligências múltiplas. A partir do seu

as Teorias das Inteligências Múltiplas. Eu sempre a considerei uma mulher muito à frente do seu tempo. Estudava e ministrava sobre educação especial e inclusiva naquela época, com maestria e propriedade, sempre rodeada de acadêmicos/orientandos.

Sempre fomentava os espaços de construção de saberes e práticas de formação educacional. Por trás da secretária da diretoria acadêmica, nascia e crescia, aos poucos, a professora/pesquisadora que me torno hoje, sempre muito atenta ao que era falado e minuciosa em cumprir cada uma das tarefas que eram a mim destinadas.

Concomitante aos meus estudos, como bolsista parcial na Faculdade de Letras/Inglês, estava o meu trabalho nas Faculdades Ibituruna, que posteriormente, por questões de rompimentos entre os sócios-gestores, vieram a separar as instituições (ISEIB/FASI) - a segunda sendo a Faculdade de Saúde Ibituruna. Nesse interim, trabalhei na Secretaria Acadêmica, na Coordenadoria de Ensino, Pesquisa e Extensão - COEPE e no gabinete da Coordenadoria Pedagógica do ISEIB.

Durante esse período, participei de vários seminários de pesquisa, congressos de educação e encontros acadêmicos no curso de Letras-Inglês. Ao final da graduação, fiz o Estágio Supervisionado em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, com um projeto intitulado: “Aprender tem um novo sentido”, sob a orientação da professora Dra. Antônia Silveira.

Uma jornada árdua a que trilhei. Trabalhava oito horas por dia e estudava à noite, por vezes, madrugadas a fio. Em dezembro de 2007 foi chegada a minha colação de grau. Agora, licenciada em Letras-Inglês e com o diploma da graduação “quentinho” debaixo do braço, eu sentia que podia realmente mudar o mundo, com os meus ideais, com as teorias adquiridas durante as longas madrugadas sem dormir, dos textos digitados no velho computador doado, com as aulas de Didática e Práticas de ensino, Fonética e Fonologia do Inglês, disciplinas nas quais obtive médias superiores a oitenta.

Foi assim que no final do segundo semestre de 2008, decidi que a escola passaria a fazer mais sentido para mim, no exercício docente em sala de aula, e não

trabalho: A Teoria das Inteligências Múltiplas (1994), instituições de educação de todo o mundo começaram a refletir sobre suas metodologias de ensino. Mais do que isso, essas escolas têm aplicado procedimentos educacionais que estimulam todas as áreas potenciais de seus alunos, visando desenvolver os aspectos cognitivos e socioemocionais.

mais nos setores administrativo-pedagógicos. Eu queria ser a “professora Kelly”. E quanto difícil luta travei nas designações para contrato de trabalho.

Aos poucos, foram surgindo contratos em substituição de servidor (a) em licenças de 8, 15 e 30 dias. A cada licença, a cada escola, a da docência na educação pública ia se aproximando de mim. Não que os sonhos e os ideais se distanciassem. Muitas ideias foram se desconstruindo, aos poucos em minha cabeça.

Em 2009, prestei o concurso para professores da Rede Municipal de Educação de Montes Claros. Um concurso muito disputado, o último realizado no município de Montes Claros, desde então.

Nesse mesmo ano, cursei a minha primeira Pós-Graduação *Lato Sensu* na Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros. Escrevi alguns artigos durante os estudos na pós, e um deles foi publicado na revista Escola, Educação e Sociedade, do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Unimontes. A especialização em Metodologia Científica e Epistemologia da Pesquisa, me possibilitou exercer a função de professora na Graduação, no curso de Letras-Ingês da modalidade UAB- Universidade Aberta do Brasil /Unimontes, no município de Itamarandiba - MG. Atuei como professora orientadora e avaliadora na Banca de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em 2011, fui contratada para atuar como professora de Língua Inglesa no Distrito de Ermidinha (zona rural de Montes Claros) em decorrência da minha classificação, no concurso municipal. Permaneci na escola até 2012, quando fui designada para outra zonal rural (distrito de São João da Vereda). No final do ano de 2014, encerrava-se o certame do concurso municipal, quando recorri, judicialmente, e requeri posse, até então não publicada pelos chefes do executivo municipal, ao longo dos anos, apesar da minha classificação. Em 2014, prestei o concurso de professores da rede estadual de Minas Gerais, no qual fui aprovada.

Em 2016, trabalhei pela primeira vez, em uma escola localizada dentro da sede do Município de Montes Claros, ainda como contratada. Neste mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG, como tutora presencial e a distância em vários cursos, após ser aprovada em processo seletivo. No ano seguinte, fui aprovada para cursar gratuitamente, o meu segundo curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* - em Educação a Distância - pelo IFNMG. Atuei como tutora a distância na Pós Graduação a Distância no PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional

com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (2016-2017).

Em maio de 2018, fui empossada como professora na rede estadual, no município de Coração de Jesus - MG. Por ausência de vagas na sede da cidade, fui, encaminhada mais uma vez para zona rural. Permaneci, nesta escola, até o segundo semestre de 2019, quando fui removida para o distrito de Santa Rosa de Lima, distante, aproximadamente, 50 km de Montes Claros. Foram anos trabalhando, longe de casa, da família, do meu esposo e do meu filho pequeno. Eu sofria e chorava muito durante as viagens. Muitas delas, ainda grávida do meu filho, Heitor, que hoje, tem 5 anos de idade.

Com a pandemia da Covid- 19⁴, iniciada em 2020, as aulas e as viagens foram interrompidas. Mas, o trabalho para nós professores, foi intensificado. Em poucos meses, fomos impelidos a reinventar as práticas pedagógicas, as estratégias e ferramentas de ensino. Os escritórios se tornaram sala de aula, o giz/pincel foram substituídos por *links* das aulas *online* no *Google Meet*. O processo de adoecimento mental foi inevitável. Pensar em voltar para sala de aula, após tudo isso, me dava pânico, eu não dormia, não comia e chorava compulsivamente, ao pensar em retornar ao trabalho. Foram sessenta dias de afastamento do trabalho, acrescidas das férias escolares de (dezembro/janeiro) para tratamento de saúde

Em fevereiro de 2022 novos horizontes se abriram para mim. Foi um ano inesquecível e vitorioso. De volta para a escola, com a saúde restaurada, recebi a notícia da publicação da minha posse na rede municipal, após decisão judicial. Em

4 Covid -19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. SARS é uma abreviação de uma síndrome chamada de *Severe Acute Respiratory Syndrome*, que é traduzida como Síndrome Respiratória Aguda Grave. CoV é uma abreviação de coronavírus, a família de vírus que ele pertence, o número 2, porque ele é muito parecido com uma outra espécie de coronavírus que quase virou uma pandemia em 2002, o SARS-CoV. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença. O Brasil identificou a primeira contaminação pelo novo coronavírus no final de fevereiro de 2020, enquanto a Europa já registrava centenas de casos. Mais de 655 milhões de casos da doença foram confirmados no mundo, com 6 milhões de vítimas fatais. O avanço da pandemia pelo território brasileiro levou à superlotação de hospitais e ao colapso do sistema de saúde em muitas regiões do país, o que resultou na falta de leitos de UTI para pacientes graves, bem como na escassez de materiais de segurança (EPI) para profissionais de saúde e de elementos básicos para o tratamento dos doentes. Foi também no ano de 2021 que a vacinação teve início no país. A vacinação é hoje a principal forma de se prevenir contra a doença e de impedir o maior avanço do vírus, que provocou profundas transformações socioeconômicas em todo o mundo, notadamente nos territórios mais pobres. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em 15 jun.2023.

julho de 2022, eu recebia o *e-mail* de confirmação da seleção para a segunda etapa do Processo Seletivo do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade de Uberaba - Uniube /Campus Uberlândia, pelo projeto Trilhas de Futuro Educadores⁵.

A inscrição no Mestrado veio para mim como algo que não cabia na minha agenda, na minha rotina, nos meus sonhos de curto prazo. O simples fato de pensar em viajar até Uberlândia, por qualquer período, me dava um “frio na barriga”. Era algo tão irrealizável no momento, que minha aprovação no 22º lugar, para as 55 vagas possíveis, com uma concorrência de centenas e centenas de candidatos, era realmente inacreditável.

Agora, mais convencida de tudo o que aconteceu e, na segunda metade do curso, revivi toda a minha trajetória profissional e acadêmica. Fiquei muito impressionada com os professores, com o nível e aprofundamento teórico das aulas, com a estrutura do curso e a presteza de toda a equipe de forma geral. Feliz com o acolhimento e receptividade dos colegas de todas as partes de Minas Gerais.

Em fevereiro de 2023, após um longo processo burocrático e desgastante, foi efetivada a minha mudança de lotação para uma escola estadual, na sede Montes Claros. Como os planos de Deus são perfeitos, em 26 de Março de 2023 foi publicado no Diário Oficial o meu afastamento para estudos da rede estadual, o que me possibilitou matrícula nas últimas duas disciplinas eletivas e a última disciplina obrigatória do Curso de Mestrado. Não posso dizer que foi mais fácil, foi menos doloroso, uma vez que, permaneço trabalhando 20 horas/aula semanais no cargo de professora na rede municipal, por não concessão de afastamento para estudos.

Finalizo a escrita do meu memorial formativo aqui, logo após a minha participação no Seminário de Pesquisa do Mestrado Profissional (em julho de 2023), que me vincula à linha de pesquisa Práticas Docentes para Educação Básica. A sensação é de ter saído de uma longa onda, em dia de mar revolto, cansada, mas, viva e feliz com os resultados alcançados até aqui. Aprendi durante o curso, a diferença entre experiência e vivência. Registrei algumas delas por aqui.

Foram muitas sensações, muitos saberes construídos e outros desconstruídos. Os quase 16 anos de trabalho como professora de língua inglesa nas redes públicas

⁵ Trilhas de Futuro é um Projeto do Governo do Estado de Minas Gerais que visa ofertar, gratuitamente, cursos de Aperfeiçoamento, Pós Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, de acordo com os requisitos estabelecidos pela Resolução SEE nº. 4834/2023. Disponível em: <https://trilhaseducadores.mg.gov.br/index.html>. Acesso em 15 jun.2023.

(municipal/estadual) na educação básica, garantiram grandes e significativas experiências em minha prática docente. Algumas vistas e aprimoradas, outras revistas e abandonadas, a maioria delas, incorporadas ao longo das mudanças no cenário educacional, por virtude das novas leis, projetos e currículos.

A minha trajetória educacional envolve tudo o que aprendi ao longo de minha formação acadêmica, desde os primeiros anos escolares até a conclusão da graduação e, posteriormente, da pós-graduação. A escolha da temática de pesquisa em que faço parte, é fortemente influenciada por esses fatores, que incluem habilidades, conhecimentos, vivências e experiências, que me permitiram desenvolver interesses e identificação com os estudos na área de linguagens. Além disso, me servem de motivação e contribuição para produção de saberes neste campo específico.

A coragem como virtude citada ao início da escrita deste texto, me surge agora como perseverança e determinação necessárias no desenvolvimento da pesquisa, do exame de qualificação, da escrita final da dissertação e da entrega do produto de pesquisa. Encerro o meu memorial formativo citando o professor Dr. Guilherme Saramago Oliveira⁶, durante ministração de uma aula no Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de aprender e Práticas Pedagógicas - FORDAPP⁷ - o qual me vinculo - como discente e pesquisadora: “(...) inteligência é discernir o que é certo ou errado, a partir do conhecimento que você possui (...)”.

Acredito que essa perspectiva sugere que a inteligência não se limita apenas à obtenção de conhecimento, mas abrange a reflexão sobre como utilizar esse conhecimento adquirido. Nesse sentido, a inteligência é vista como um elemento fundamental na tomada de decisões e na prática da ética.

⁶ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia, lotado na Faculdade de Educação - FAGED/UFU - onde desenvolve ações de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração, na Graduação e nos Programas de Pós-Graduação Acadêmico (mestrado e doutorado) e profissional (mestrado).

⁷ O grupo de pesquisa: Formação Docente, Direito de aprender e Práticas pedagógicas - FORDAPP - propõe-se a fomentar pesquisas com foco na formação docente e práticas pedagógicas, nos fundamentos e pressupostos para o planejamento na Educação Básica, na identificação, criação e desenvolvimento de ações pedagógicas, vinculadas à promoção da melhoria da qualidade social da educação básica e ao cumprimento do direito de aprender dos/as estudantes. Disponível em: <https://uniube.br/conteudo/91/592>. Acesso em: 15 jul. 2023

1.2 Organização da Dissertação/Produto.

Na primeira seção, apresentamos o Memorial Formativo que relata desde a minha experiência durante a pré-escola até a minha jornada na educação superior. Além disso, abordo as razões que me conduziram à carreira docente, bem como, a importância de cada fase vivida no meu desenvolvimento pessoal e profissional. Por último, descrevo as conexões entre a minha trajetória de formação e o projeto de pesquisa que oportunizou o ingresso no Mestrado Profissional. Essa parte foi intitulada como: Coragem, desafios e enfrentamento: uma jornada formativa.

Na sequência, são delineados a temática, o problema que instigou a realização da pesquisa, bem como as justificativas e a relevância científica, pedagógica e social do presente estudo. Além disso, o texto aborda os tópicos do objetivo geral, objetivos específicos e a metodologia da pesquisa, que apresenta a abordagem, os procedimentos teóricos, os tipos de pesquisa (bibliográfica e documental), o *corpus* documental e o universo investigado.

Para isso, recorreremos a estudos presentes na produção acadêmica, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸, na plataforma *Scielo*⁹, nos Periódicos CAPES¹⁰ e *Eric (Education Resources Information Center*¹¹), a partir das palavras-chave: Língua Inglesa+ Multiletramentos +BNCC+ Linguagens.

Essas bases de dados são reconhecidas pela qualidade e credibilidade das informações disponibilizadas, permitindo que o pesquisadores tenham acesso a fontes confiáveis e atualizadas. As bases de dados facilitam a busca por informações específicas, permitindo filtrar os resultados de acordo com a área de estudo, palavras-chave, tema e idioma¹².

Foram utilizados critérios de inclusão e de exclusão para a seleção das pesquisas

⁸ Disponível em: < <https://bdtb.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

⁹ Disponível em: < <https://www.scielo.br>>. Acesso em 30 mar. 2023.

¹⁰ Disponível em: < <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> > Acesso em: 30 mar. 2023.

¹¹ O Centro de Informação sobre Recursos Educativos - *Education Resources Information Center* (ERIC) é um banco de dados *online* que fornece acesso a recursos e informações relacionadas à educação. Contém artigos de periódicos, pesquisas, documentos de conferências, teses, dissertações e relatórios técnicos sobre diversos tópicos educacionais. O ERIC é mantido pelo Instituto de Ciências da Educação dos Estados Unidos e é uma fonte de informação para estudantes, pesquisadores e profissionais da área da educação. Disponível em: <<https://eric.ed.gov>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

¹² No que se refere especificamente ao idioma, buscamos por pesquisas correlacionadas ao tema em língua inglesa, no Centro de Informação sobre Recursos Educativos - Eric.

nas bases de dados, que serão detalhados na seção que apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Em relação ao recorte temporal, foi estabelecido o período de 2014 a 2024, que compreende o início e o final da vigência no atual Plano Nacional de Educação - PNE e o início dos trabalhos para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC em 2015, até sua homologação em dezembro de 2017.

Para a construção, interpretação e análise de dados, foram utilizados documentos oficiais e norteadores da Educação, como a LDB 9.394/96 (e respectivas emendas constitucionais), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998), a BNCC (2018), o PNE (2014 a 2024) e o Currículo de Referência de Minas Gerais - CRMG (2018), no Componente Curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

Ao contrário da maioria dos estados, Minas Gerais possuía currículo normatizado voltado para o desenvolvimento de Competências e Habilidades desde 2005. O Currículo Básico Comum - CBC (2005) foi regulamentado por meio da resolução SEE nº 666/2005 e orientava o processo de ensino e garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes em Minas Gerais.

No que concerne à BNCC (2018), registramos os marcos legais do documento, o processo de elaboração, bem como as rotas de implementação. Acrescentamos os principais apontamentos críticos do Conselho Nacional de Educação (CNE), durante as análises sobre as metodologias adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) durante a construção do Documento.

Foram apresentadas as disposições da Base no que se refere as Competências e Habilidades específicas para o Componente Curricular de Língua Inglesa.

Para a tratativa do estabelecimento da consonância entre BNCC e Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), abordaremos em específico, a situação¹³ das metas 2, 5 e 9, que preconizam:

- o acesso ao Ensino Fundamental de nove anos;
- a alfabetização, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais;
- a erradicação do analfabetismo absoluto e do analfabetismo funcional.

Para isso, associaremos o texto com as disposições do Plano Nacional de Educação

¹³ A situação das metas do Plano Nacional de Educação - PNE estão disponibilizadas no site da Semana Mundial de Educação (SAM). Foram utilizados os relatórios dos anos de 2020, 2022 e 2023. Disponível em: <https://semanadeacaomundial.org/Acesso em: 10 mai.2024>.

- PNE (2014-2024) com os balanços e indicadores comparativos sobre a atual situação das metas supracitadas, na tentativa de estabelecer um diagnóstico dos avanços e dos principais desafios a serem enfrentados na garantia do cumprimento do Plano.

Encontramos aporte nos estudos de Soares (2003) e Ferreiro (1996) sobre as aproximações e distanciamentos conceituais sobre os termos letramento - “*literacy*” e alfabetização, entendidos dentro de um contexto sociocultural e considerando as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As autoras buscam uma abordagem mais significativa e contextualizada para o ensino da língua escrita, visando uma educação mais inclusiva e que considere a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos.

Como embasamento teórico sobre a origem e o conceito do termo inglês, “*Multiliteracy*” (Multiletramentos), foram consideradas as formulações do Grupo de Nova Londres (1996), dos estudiosos Cope e Kalantzis (2000 e 2009), Lemke (1998), Kress (2000 e 2003).

As concepções de Rojo (2012 e 2013) sobre o fazer pedagógico dos multiletramentos na escola, diversidade cultural, de circulação dos textos e de linguagens. Quanto ao enfoque, métodos e técnicas de pesquisa utilizou-se Mattar e Ramos (2021), Gil (2008) e Lima; Mito (2007). Para a análise documental, foi seguido o referencial proposto por Cellard (2008).

Desse modo, o texto foi organizado em quatro outras seções, que tecem o percurso do estudo. A segunda seção, intitulada: O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC FRENTE A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS tem como objetivo discutir sobre a incorporação do termo Multiletramentos na BNCC, suas formulações e aplicações nas estratégias de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa, as normatizações e as concepções da Base Nacional Comum Curricular sobre o tema.

A terceira seção, denominada: AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC: ALGUNS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, apresenta como estão estabelecidas as competências, as habilidades e os eixos organizadores do Componente Curricular de Língua Inglesa.

Na quarta seção, cujo título é: O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024) E A BNCC (2018): CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS, o objetivo é apresentar os balanços das metas, dados específicos sobre o censo da educação e uma avaliação sobre as aproximações e os distanciamentos entre as normatizações da BNCC e as

diretrizes, estratégias e metas (2, 5 e 9) do PNE.

Em seguida, apresentamos as CONSIDERAÇÕES FINAIS, com o resumo das descobertas relevantes da pesquisa, comparados aos questionamentos primário e secundário, e ainda, se os objetivos propostos foram alcançados.

Por fim, como APÊNDICE I, encontra-se o E-book proposto como produto educacional deste trabalho de pesquisa.

Na subtópico a seguir, exploramos alguns dos principais marcos históricos que moldaram o desenvolvimento e a evolução da língua inglesa, desde suas origens, que remontam séculos, até se tornar uma língua global amplamente utilizada no mundo contemporâneo.

1.3 Tema, problema e justificativas

A temática desta pesquisa situa-se na Linha de Pesquisa: Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica - Mestrado Profissional, da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

A pesquisa teve o objetivo de analisar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) no Componente Curricular de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, em especial a adoção do conceito de Multiletramentos, baseada na premissa da necessidade de uma ampliação da visão de letramentos, como prevê o Documento, na seção 4.1.4:

à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital - no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação - que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca - uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais -, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BNCC, 2018 p. 242, grifo nosso).

A partir deste trecho do documento, pode-se inferir que a ampliação do conceito de letramento está diretamente ligada ao conceito de multiletramentos, que envolve a interação em um ambiente digital e oferece diversas possibilidades de comunicação. Nesse contexto, a habilidade de se comunicar em inglês pode facilitar a interação social.

Os multiletramentos reconhecem a linguagem não apenas como um sistema de símbolos escritos ou falados, mas, como uma forma complexa de comunicação que ocorre em diferentes contextos e por meio de diferentes modalidades.

De acordo com Cope e Kalantzis (2000), o termo multiletramentos engloba a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, juntamente com o reconhecimento da diversidade cultural e linguística, “descrevendo” a emergência cultural, institucional e global que compõem as novas manifestações da linguagem. O termo envolve modos de

representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua.

Por esse motivo, a alfabetização tradicional, focada primordialmente nas regras formais e de um único padrão de uma língua, não é mais suficiente. Verificamos dessa forma, um grande desafio por parte dos professores: promover em sala de aula, abordagens que ampliem as práticas de letramento, entendendo que o conceito de alfabetização tradicional já foi “superado”, mesmo percebendo as condições específicas do sistema educacional brasileiro.

Considerada como língua franca do mundo contemporâneo pelo seu caráter de comunicação internacional, a Língua Inglesa ganha cada vez mais evidência no mundo globalizado, em vários aspectos, que vão desde a comunicação diária até a oportunidades nas áreas profissional e educacional. Nesse sentido,

Em que pese as diferenças entre uma terminologia ou outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco na **função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca. O conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os **usos da língua inglesa** no mundo contemporâneo. (BNCC, 2018, p.241, grifo nosso).

O inglês é a língua materna de mais de 380 milhões de pessoas¹⁴. É a língua oficial de vários países, como Estados Unidos (215 milhões), Reino Unido (61 milhões), Canadá (18,2 milhões) e Austrália (15,5 milhões), Irlanda (3,8 milhões), África do Sul (3,7 milhões), e Nova Zelândia (3,6 milhões).

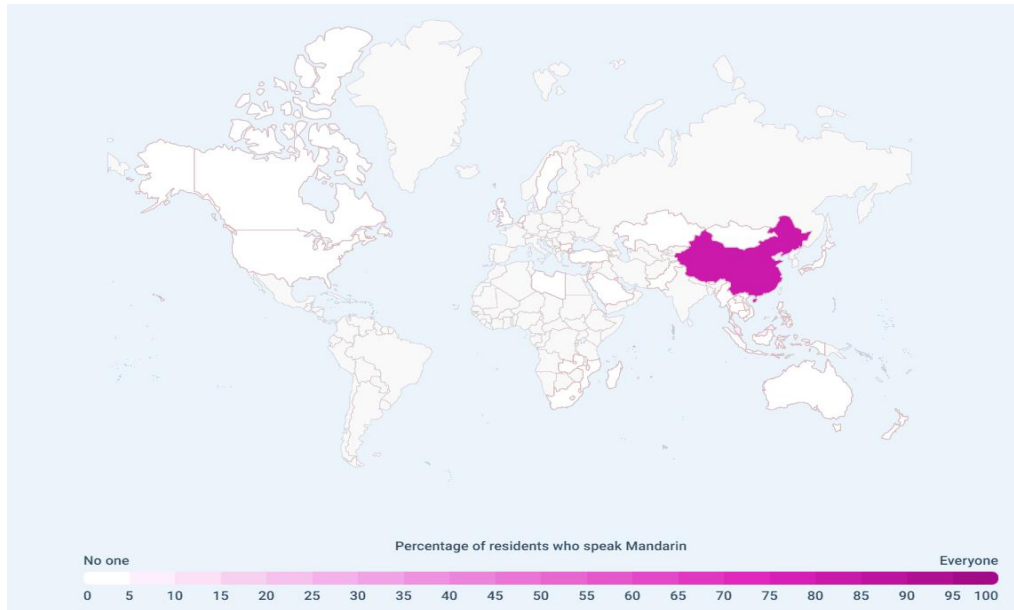
Ao levar em conta os falantes de segunda e terceira língua, o inglês é a maior língua do mundo com cerca de 1,5 bilhões de falantes (não-nativos¹⁵), mas que possuem alguma proficiência no idioma. Isso se deve primeiramente, à política colonial do Império Britânico, pós-Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII e, notadamente à difusão da cultura norte americana no século XX. O chinês-mandarim é a língua mais falada do mundo, quando contamos apenas os falantes nativos (1,18 bilhões). Outro ponto em

¹⁴ Dados da plataforma Ethnologue. Disponível: <<http://www.ethnologue.com>.> Acesso em: 10 ago. 2023. Tradução nossa.

¹⁵ Falantes não nativos são pessoas que aprenderam um idioma como segunda língua ou que adquiriram o idioma posteriormente, seja através do estudo formal, da exposição ao idioma em um ambiente bilíngue ou por imersão em um país onde o idioma é falado. Um falante não nativo pode ter um nível avançado de proficiência no idioma, mas ainda pode apresentar características linguísticas ou sotaques distintos que denotam sua não natividade.

relação aos dois idiomas é que o inglês é falado em 146 países, uma diferença significativa em relação aos 38 países (em especial os da Ásia) que falam mandarim. A figura 1 apresenta a distribuição geográfica dos falantes de chinês-mandarim ao redor do mundo. O mapa destaca a região com maior concentração de falantes, observando densidade por cada região.

Figura 1 - Distribuição geográfica dos falantes de chinês-mandarim ao redor do mundo.



Fonte: Plataforma Ethnologue, 2023. Adaptado pela autora.

Consideramos o mandarim a maior das macrolínguas chinesas, um agrupamento de treze línguas, todas consideradas “chinesas” devido a um sistema de escrita e literatura compartilhados. Outros exemplos bem conhecidos incluem Wu e cantonês¹⁶. Percebe-se que o mandarim está concentrado, enquanto o inglês está proporcionalmente, distribuído.

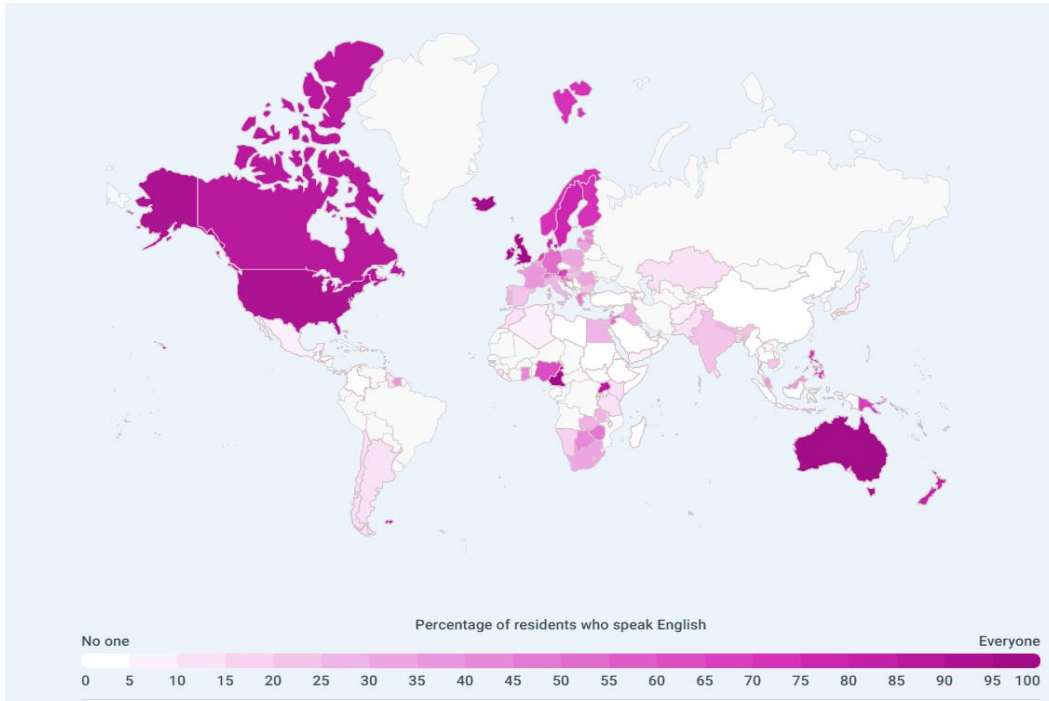
Ao levar em conta os falantes de segunda e terceira língua, o inglês é a língua mais falada do mundo. Tornou-se a língua predominante no mundo dos negócios e no comércio internacional. Empresas multinacionais, conferências internacionais e transações comerciais são conduzidas nesse idioma.

A figura 2 apresenta um mapa que ilustra a distribuição geográfica dos falantes de inglês ao redor do mundo. O mapa destaca os países e regiões onde o inglês é

¹⁶ O chinês Wu faz parte da macrolíngua chinesa e pertence à família das línguas sino-tibetanas. A língua é usada como primeira língua por todos na comunidade étnica indígena. Não é conhecido por ser ensinado nas escolas. O chinês Yue é uma língua de comunicação mais ampla que se originou na China, China-Hong Kong e China-Macau. Pertence à família das línguas sino-tibetanas e faz parte da macrolíngua chinesa. A língua é usada como primeira língua por todos na comunidade étnica. É usado como língua de instrução na educação.

amplamente utilizado e demonstra a influência global do idioma. Destaca ainda, as regiões com maior concentração de falantes, observando densidade por cada região.

Figura 2 - Distribuição geográfica dos falantes de inglês ao redor do mundo.



Fonte: Plataforma Ethnologue, 2023. Adaptado pela autora.

Considerando o número total de falantes (nativos e estrangeiros), atualmente, as línguas mais faladas no mundo estão distribuídas conforme apresentado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - As línguas com maior número de falantes nativos e estrangeiros.

Posição	Língua	Quantitativo
1º	Inglês	1.500.000.000
2º	Chinês mandarim	1.180.000.000
3º	Hindi	602.000.000
4º	Espanhol	548.300.000
5º	Francês	274.100.000
6º	Árabe padrão	273.989.700
7º	Bengali	272.700.000
8º	Russo	258.200.000
9º	Português	257.700.00
10º	Indonésio	231.300.000

Fonte: Plataforma Ethnologue, 2023. Adaptado pela autora.

A maior parte da informação disponível na *internet* está em inglês. Seja para pesquisa acadêmica, acesso a notícias, literatura científica especializada ou conteúdo cultural, ser capaz de ler e compreender o inglês, proporciona um acesso mais amplo ao conhecimento global. A língua inglesa é a língua mais utilizada na *internet*, sendo a primeira em termos de número de usuários.

O site norte-americano *Thoughtco.com*, especializado em conteúdo educacional e a BTS (*Business Translator Service*)¹⁷, que oferece serviços de traduções juramentadas, divulgaram uma lista com um *ranking* das línguas mais usadas na *internet*, como relacionado do quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - As línguas mais usadas na *internet*.

Posição	Língua	Número de usuários
1º	Inglês	536.600.000
2º	Chinês mandarim	444.900.000
3º	Espanhol	153.300.000
4º	Japonês	99.100.00
5º	Português	82.500.000
6º	Alemão	75.200.000
7º	Árabe	64.700.000
8º	Francês	59.800.000
9º	Russo	59.700.000
10º	Coreano	39.400.000

Fonte: *Thoughtco.com* e BTS, 2024.

Verificamos que a língua inglesa desempenha um papel fundamental na conectividade e na comunicação *online*, tornando-se essencial para quem deseja participar ativamente do que podemos chamar de sociedade digital. Essa sociedade é marcada pela integração de dispositivos e plataformas digitais na vida cotidiana, influenciando a forma como nos comunicamos, trabalhamos, aprendemos e nos relacionamos.

A inclusão da língua inglesa no currículo escolar visa proporcionar aos alunos habilidades essenciais de comunicação, leitura e escrita em um idioma amplamente utilizado em negócios, tecnologia, ciência e cultura. A Língua Inglesa é Componente

¹⁷ Serviço de Tradução Comercial, tradução nossa.

Curricular obrigatório previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional brasileira, como disposto a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 2013)

(...) § 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 2017)

Em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica¹⁸, conforme previsto na Meta 2 e Estratégias 2.1 e 2.2 do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

2.1. O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de **direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

2.2. pactuar entre União, estados, Distrito Federal e municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a **base nacional comum curricular do ensino fundamental**. (Brasil, 2014, grifo nosso).

Sabemos que, além de propor novos objetivos para a educação nacional, é preciso refletir e avaliar criticamente como as políticas públicas voltadas para a educação, em especial a BNCC como documento norteador, têm sido implementadas.

Ainda é válido compreender como as propostas educacionais têm sido concretizadas nas práticas pedagógicas, nas estratégias de ensino e de aprendizagem, levando em consideração vários fatores subjetivos e de grande complexidade que as permeiam, como a formação e valorização dos professores, a gestão escolar, a infraestrutura das instituições de ensino, a realidade socioeconômica dos estudantes, a

¹⁸ O documento aprovado nesta data, se referia à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio foi elaborada e deliberada posteriormente, em dezembro de 2018.

diversidade cultural presente na sala de aula e a articulação entre teoria e prática.

No entanto, a abordagem dos multiletramentos, presente na BNCC, não deve ser relacionada diretamente com o conceito de letramento digital, em que as práticas sociais determinam como se dá o uso da tecnologia. Pelo contrário, nos multiletramentos, a utilização das tecnologias é que pode influenciar as práticas sociais de modo a direcionar pensamentos e atitudes dos sujeitos.

Para o nosso estudo, buscamos artigos, dissertações e teses que se utilizam dos documentos normativos para a educação brasileira, as conceituações sobre os multiletramentos e suas implicações, as competências e as habilidades para o ensino de Língua Inglesa e análise das concepções elaboradas pelo *New London Group*¹⁹ - NLG.

[...] em setembro de 1994, o Centro de Comunicação e Cultura da Universidade James Cook de North Queensland, na Austrália, iniciou um projeto internacional para considerar o futuro do ensino dos letramentos: o que teria de ser ensinado num futuro próximo em rápida mudança, e como seria ensinado. O Centro convidou alguns dos líderes no domínio da pedagogia dos letramentos para se reunirem durante uma semana na pequena cidade de New London, New Hampshire, EUA, a fim de analisarem o "estado da arte". (Cope e Kalantzis, 2008, p.195).

Uma das contribuições do *New London Group* foi a proposição da teoria das "*Multiliteracies*", ou Multiletramentos, que propõe uma abordagem mais ampla e inclusiva da alfabetização e do letramento, considerando não apenas a leitura e a escrita tradicionais, mas outras formas de comunicação e expressão, como a linguagem visual, digital e multimodal.

Segundo Rojo (2012, p.19) a multimodalidade constitui-se de "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas e compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar." A autora destaca que a multimodalidade está presente em textos com diferentes linguagens e mídias (escrita, imagens, sons, vídeos, entre outros). Essa diversidade de modos de linguagem exige do leitor e do produtor do texto a capacidade de compreender e produzir significados por meio de cada uma desses, entendidos como multiletramentos.

¹⁹ O *New London Group*, conhecido como Grupo de Nova Londres, é um grupo de estudiosos e pesquisadores da teoria educacional, principalmente nas áreas de tecnologia, pedagogia e multiletramentos. O grupo foi formado na década de 1990, na cidade de New London, New Hampshire, EUA e desde então, tem influenciado a educação e a teoria do currículo.

Para os pesquisadores do Grupo de Nova Londres, a pedagogia dos multiletramentos procurava estabelecer uma conexão entre os novos letramentos que emergem na sociedade atual e o currículo escolar. O grupo defende a ideia de que o currículo escolar deve ser mais flexível e adaptável às necessidades dos estudantes, incorporando práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias emergentes para promover um aprendizado mais significativo e democrático.

Para os pesquisadores Cope e Kalantzis (2000):

What, then, are the core concepts which may be of use in developing a language of the multimodal applicable to literacy learning? Traditionally, literacy teaching has confined itself to the forms of written language. The new media mix modes more powerfully than was culturally the norm and even technically possible in the earlier modernity dominated by the book and the printed page. The following, we suggest, is the breadth of modes of meaning that need to be encompassed in a pedagogy that goes beyond the scope of traditional literacy teaching, a pedagogy of 'Multiliteracies'. (Cope & Kalantzis, 2000, p.362)²⁰

O uso integrado de diferentes recursos comunicativos em textos multimodais e eventos comunicativos permite que imagem e texto assumam funções diferentes, não significando uma simples substituição de um recurso por outro. Essa ideia foi corroborada por diferentes teóricos, tais como Kress (1998), Van Leeuwen (2011), Goldstein (2008), Martinec e Salway (2005) e Lemke (1998).

A multimodalidade é concebida de acordo com a semiótica social de Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20), para a qual a produção de sentidos é um evento social, sendo a comunicação definida como “um processo no qual um produto ou evento semiótico é tanto articulado ou produzido como interpretado ou usado.”

Van Leeuwen (2011) explora a presença da multimodalidade na Linguística, propriamente na Linguística Aplicada (LA) e na Análise de Discurso (AD). Ao traçar a origem do termo desde os anos 1920, quando psicólogos buscavam explicar a percepção sensorial das pessoas em relação aos diferentes sentidos, o autor oferece uma visão histórica do conceito.

²⁰ Quais são, então, os conceitos centrais que podem ser úteis no desenvolvimento de uma linguagem multimodal aplicável à aprendizagem dos letramentos? Tradicionalmente, o ensino dos letramentos tem-se limitado às formas da linguagem escrita. Os novos meios de comunicação misturam modos de forma mais poderosa do que era culturalmente a norma e até tecnicamente possível na modernidade anterior, dominada pelo livro e pela página impressa. O que se segue, sugerimos, é a amplitude dos modos de significado que precisam de ser englobados numa pedagogia que ultrapasse o âmbito do ensino tradicional dos letramentos, uma pedagogia de 'Multiletramentos'. (Cope e Kalantzis, 2000, p.362, tradução nossa).

O termo foi ampliado, adentrando no campo da Linguística, inspirado nas ideias do linguísta britânico Michael Halliday (1978). No fim da década de 1980 a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e a Semiótica Social como subsídios para a Teoria da Multimodalidade tornaram-se perspectivas de análise linguística que se sustenta na ideia de que, como usuários da língua, produzimos textos condicionados por sistemas socialmente instituídos, assim como subordinados aos contextos sociais e culturais.

Mais recentemente, a multimodalidade passou a ser adotada nos estudos da LA, especialmente em relação à sua aplicação nos estudos de linguagem e educação.

A partir da síntese dos estudos sobre a dimensão sociodiscursiva dos gêneros textuais, conforme proposto pelo filósofo e teórico dos estudos da linguagem Mikhail Bakhtin, podemos compreender que a linguagem é dialógica (um discurso está sempre dialogando com outro), já produzido anteriormente.

A influência do pensamento bakhtiniano na multimodalidade indica que a comunicação e os gêneros do discurso nas suas mais variadas formas estão relacionados com o contexto social. Em sua obra, "*Introdução ao pensamento de Bakhtin*", Fiorin (2011) destaca que

Os gêneros são meios de apreender a realidade. Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros (Fiorin, 2011, p.57)

Para o autor, quando há comunicação, inicia-se a construção de gêneros discursivos e da multimodalidade. Compreende-se dessa forma que a multimodalidade se insere nos gêneros discursivos e que a produção destes ocorre de maneira natural, pois "a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis" (Fiorin, 2011, p.53).

Com significativas contribuições para as pesquisas linguísticas nas áreas de Análise do Discurso, Letramento e Ensino, destaca-se a obra: "*Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*²¹", na qual Rojo e Barbosa (2015) propõem uma reflexão sobre as transformações na comunicação e na linguagem no contexto

²¹ A hipermodernidade é apresentada como a "emergência de um novo paradigma sociocultural, marcado pela aceleração do tempo, pela fluidez das identidades e pelas múltiplas formas de interação social mediadas pelas tecnologias digitais".

contemporâneo. A relevância dos gêneros textuais como estruturas comunicativas que orientam a produção e a recepção de textos, enfatizam a necessidade de reconhecer e compreender as especificidades de cada gênero na era hipermoderna.

Com relação aos multiletramentos, conceituados como habilidades de interpretar e produzir diversos tipos de textos em diferentes suportes e contextos, as autoras aproximam-se daquele cunhado pelos pesquisadores do Novo Grupo de Londres (NGL, 1996).

Apesar dos avanços nos estudos e nas abordagens pedagógicas sobre a temática dos multiletramentos e sobre a multimodalidade, de forma específica no componente curricular em estudo, ainda se observa um progresso gradual na implementação dessas práticas de forma efetiva em na sala de aula.

As dificuldades são significativas se compararmos a realidade brasileira (em que o financiamento da educação é historicamente insuficiente e desigual) aos países desenvolvidos, dos quais grande parte dessas bases teóricas é importada e pouco explicitadas em sua prática.

Partindo desses pressupostos, delimitamos a questão central e secundária da pesquisa, no sentido de aprofundar a descrição e compreensão da temática em estudo.

1.4 Questão de pesquisa

Elencamos como questão central da pesquisa: quais são os desafios na implementação das práticas pedagógicas de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando a incorporação do conceito de multiletramentos, nessas práticas, conforme estabelecido na BNCC?

Como questão secundária, estabelecemos: há alinhamento entre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a proposta de uma “nova pedagogia” que busca ampliar ou superar os conceitos tradicionais de alfabetização e de letramento?

De acordo com Mattar e Ramos (2021, p.80), “os objetivos expressam onde se pretende chegar e o que se deseja alcançar, direcionando, assim, as ações e seus desdobramentos para atingi-los”. Na sequência, apresentamos os objetivos geral e específicos formulados a partir dos questionamentos que a pesquisa se propôs investigar.

1.5 Objetivo geral e objetivos específicos

Objetivamos analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Inglesa

para os anos finais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva dos Multiletramentos a fim de compreender as implicações dessa abordagem para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de inglês.

Visando a estruturação da pesquisa, os recursos, os prazos disponíveis, as delimitações das etapas do processo investigativo, elencamos como objetivos específicos:

- Dissertar sobre os Multiletramentos a partir do desenvolvimento de habilidades críticas de leitura e interpretação, em diferentes mídias e contextos, por meio de diferentes modalidades, identificando possíveis lacunas na implementação dessa abordagem no ensino de Língua Inglesa;
- Mapear as produções científicas (teses, dissertações e artigos) acerca da temática dos Multiletramentos no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa;
- Analisar como estão dispostas na BNCC as Competências e Habilidades no Componente Curricular de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental;
- Avaliar a consonância entre a BNCC e as Metas (2, 5 e 9) do Plano Nacional de Educação no decênio 2014/2024;
- Formular um E-book²², proposto como produto educacional deste trabalho pesquisa, a partir da apresentação de ferramentas educacionais que envolvam texto escrito, imagens, vídeos, áudios e links com recursos *online*, observando a abordagem dos multiletramentos, enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem no Componente Curricular de Língua Inglesa.

1.6 A Língua Inglesa: alguns marcos históricos

A formação dos povos de língua inglesa é um processo complexo e que envolve múltiplas influências históricas e tem suas raízes nas línguas germânicas faladas pelos anglo-saxões, povo originário da área que corresponde à Alemanha e à Dinamarca. Durante o século V, a Inglaterra estava dividida em sete reinos anglo-saxões e a língua falada era um conjunto de diferentes dialetos encontrados pelos reinos.

Essas línguas eram funcionais, servindo para descrever fatos concretos e para a comunicação diária. Os anglo-saxões invadiram a Grã-Bretanha em meados do século V,

²² O dicionário *Priberam da Língua Portuguesa*, indica a palavra E-book como substantivo masculino, livro eletrônico, escrito com ou sem hífen. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ebook>. Acesso em 7 dez. 2023.

estabeleceram reinos e gradualmente, fundiram suas línguas com o idioma celta²³ falado pelos nativos britânicos.

Com a expansão do cristianismo e, conseqüentemente, a cristianização dos anglo-saxões, o vocabulário de origem greco-latina passou a ser introduzido. Esse novo vocabulário expandiu a língua, passando a ser utilizado para conceitos abstratos. No final do século VIII, a Inglaterra foi invadida pelos *vikings*, povo originário da Escandinávia e falantes de *Old Norse*, língua ancestral do dinamarquês. Assim como esperado, os escandinavos também exerceram influência sobre o inglês.

Em 1066, houve a invasão normanda na Inglaterra, que introduziu uma série de palavras da língua francesa no inglês, além de influências relacionadas à cultura e a política. A partir disso, a história da língua inglesa é dividida em três partes: *Old English* (500 a 1.100 d. C) , *Middle English* (1.100 a 1.500 d. C) e *Modern English* (a partir de 1.500 d. C)²⁴.

Após a Batalha de *Hastings*, ocorrida em 1066, travada entre o exército normando e o anglo-saxão, o dialeto francês chamado *Norman French* se instaurou na Inglaterra. Este foi um evento histórico relevante para a Inglaterra, tanto pela reorganização política que motivou, quanto pelas mudanças que causou no inglês. Como todas as regiões do reino estavam controladas pelos normandos, o francês foi considerado a língua de prestígio, usada pela aristocracia.

Por outro lado, o inglês ainda era utilizado pelos camponeses e continuou a se desenvolver, adotando palavras do francês. Durante a influência normanda, houve a introdução de novos conceitos administrativos, políticos e sociais, o que resultou na expansão do vocabulário da língua inglesa, estabelecendo o que chamamos historicamente de *Middle English*. Além do vocabulário, o francês influenciou na perda de declinações, na neutralização e, principalmente, na mudança (drástica) de pronúncia das vogais, razão pela qual, a pronúncia do inglês tornou-se bem diferente da língua em sua forma escrita.

As mudanças na língua inglesa durante este período, ocorreram do século XV a meados do século XVII. Se, por um lado, o *Middle English* era formado por uma

²³ Os Celtas foram povos com cultura e idioma semelhantes e que habitaram diferentes regiões da Europa entre 1200 a.C. e 500 d.C. O termo celta foi cunhado por gregos que registraram a existência desses povos. A romanização e cristianização das terras habitadas pelos celtas levou-os à decadência. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/celta>. Acesso em: 10 ago. 2023.

²⁴ Inglês antigo, Inglês médio e Inglês moderno. Tradução da autora, 2023. Schütz, Ricardo E. História da Língua Inglesa. *English Made in Brazil*. Online. Disponível em <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 10 ago. 2023.

acentuada diversidade de dialetos, o *Modern English* passou a ser reconhecido pela unificação da língua, o alemão Johannes Gutenberg (1398-1468) desenvolveu a primeira máquina de impressão feita com tipos móveis por volta de 1439 (século XV). A imprensa foi fundamental para a padronização da língua através da distribuição da Bíblia em inglês.

A disponibilidade de materiais impressos impulsionou a educação, o que permitiu que muitos ingleses se alfabetizassem. Com isso, a literatura e a cultura inglesa ganharam força, principalmente com o dramaturgo e poeta William Shakespeare (1564-1616) e suas obras. Shakespeare reconheceu que suas ideias não podiam ser expressas através da língua que estava em circulação. Assim, ele passou a utilizar o vocabulário de forma criativa, além de criar novas expressões.

A criatividade linguística de Shakespeare é notável em suas obras. É de sua autoria alguns neologismos como “*assassination*” (assassinato), “*eyeball*” (bola do olho), “*bedroom*” (quarto), expressões idiomáticas e metáforas que enriqueceram a língua inglesa e são usadas até hoje: “*break the ice*” (quebrar o gelo), “*all that glitters is not gold*” (nem tudo que reluz é ouro), “*killing two birds with one stone*” (matar dois coelhos com uma cajadada só) e uso de inversões sintáticas, como em “*To be or not to be, that is the question*” (ser ou não ser, eis a questão).

Para os autores Silva e Camargo (2019, p.159) “[...] uma das definições do termo *authorism* (autorismo), é a criação de uma palavra pela literatura, sendo assim, um neologismo literário.” Esses são apenas alguns dos exemplos do impacto duradouro que Shakespeare teve sobre a linguagem, a partir do desenvolvimento de uma linguagem literária.

Com a chegada da Revolução Industrial no final do século XVIII, a língua inglesa se expandiu mais uma vez. Os avanços e descobertas na ciência e tecnologia motivaram a criação de novas palavras, frases e conceitos, o que resultou na ascensão do Império Britânico, alavancada pela expansão do colonialismo, gerando grande poder econômico e influência política. Todas estas modificações estabeleceram o conceito de *Modern English*.

O século XVI foi caracterizado pela expansão territorial inglesa e de um reino unificado que agregou Inglaterra, País de Gales e a Escócia sob um mesmo sistema político. A Irlanda do Norte veio a se juntar somente no início do século XIX, formando então o Reino Unido. A expansão Inglesa incluía terras na América do Norte, América do Sul, África, Ásia e Oceania. Colônias estabelecidas por meio de negociações

diplomáticas, conquistas militares e o estabelecimento de áreas de influência econômica. No entanto, ressalva-se que a extensão territorial britânica não significava um controle político e administrativo direto sobre todas as áreas. Muitas dessas áreas eram territórios dependentes, onde a Grã-Bretanha exercia um domínio comercial.

Ao longo do século XX, esses territórios começaram a adquirir independência política, e o Império Britânico perdeu sucessivamente domínio sobre territórios. Hoje, uma série de países independentes que antes faziam parte do império têm laços históricos e culturais com o Reino Unido, mas são nações soberanas e independentes. Fatores que contribuíram potencialmente para alcançar o *status* que o inglês possui hoje.

A fim de entender de que maneira o ensino da língua inglesa foi estruturado no Brasil, como se deu sua inserção na sociedade e em seu sistema educacional, é necessário identificar os aspectos históricos do ensino do idioma aqui no Brasil. A abertura dos portos no Brasil em 1808 teve como principal objetivo romper com o monopólio colonial português e abrir o país para o comércio internacional.

A vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, fez com que muitos ingleses viessem ao país, seja como comerciantes, engenheiros ou profissionais de outras áreas, o que resultou em um maior contato com pessoas de diferentes nacionalidades e, conseqüentemente, uma maior necessidade de comunicação em línguas estrangeiras, como o inglês.

Esse grupo de estrangeiros contribuiu para a difusão da língua inglesa e para o estabelecimento de um ambiente cultural em que o aprendizado do inglês se ampliasse. O Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, foi uma medida do rei português que teve como objetivo principal a criação da Junta Provisional do Governo Supremo do Reino, na época em que a colônia portuguesa atravessava uma crise política e militar devido à invasão das tropas francesas de Napoleão Bonaparte.

Nessa época, entre 1808 e 1821, ainda no período do reinado de D. João VI, a língua inglesa era sobreposta pelo latim, considerada a língua do movimento literário e religioso, e do francês, tida como língua universal e cultural. O conhecimento do inglês por muitos anos, não era exigido para acesso às academias. Em termos sociais, o acesso à educação de línguas era exclusivo à minoria latifundiária e aristocrática da Corte. Oliveira (1999) destaca que

só a partir de 1831, quando os novos Estatutos das Academias de Ciências Jurídicas do Império incorporaram a estas instituições seis cadeiras para ministrarem os conhecimentos então exigidos - latim; francês; inglês; retórica; filosofia racional e moral e geometria -, a língua inglesa começou a ser exigida nos exames de admissão às faculdades de direito. Estas, ao alcançarem supremacia na formação dos quadros superiores do Império, passaram a desempenhar o papel de fornecedoras do pessoal qualificado para preencher seus quadros administrativos e políticos, dando início - ao mesmo tempo em que condicionavam sua estrutura curricular - ao processo de organização do ensino de nível secundário. (Oliveira, 1999, p.168)

No final do século XIX e início do século XX, com o desenvolvimento da indústria e a chegada de imigrantes estrangeiros, principalmente de origem inglesa, o ensino de língua inglesa começou a ser difundido. Mais, precisamente na década de 1940 foi introduzido o ensino de inglês nas escolas de idiomas. No entanto, a popularização do ensino da língua inglesa ocorreu no contexto do pós segunda guerra mundial com a vitória dos aliados, estabeleceu-se a Guerra Fria e os EUA passam a influenciar fortemente a economia e a política na América Latina.

Em 1960 foram estabelecidos acordos como o MEC/USAId entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development*²⁵ (USAId). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Os MEC-USAId inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

Na prática, os MEC-USAId não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura

²⁵ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, tradução nossa.

Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971).

Com a crescente globalização e a importância do idioma no mundo dos negócios e da comunicação internacional, instituições como o YMCAs (*Young Men's Christian Association*)²⁶ e colégios missionários passaram a oferecer cursos de inglês para a elite brasileira.

A partir da década de 1990, com a globalização da economia e o aumento do intercâmbio cultural e comercial com países de língua inglesa, o ensino de inglês passou a ser considerado um requisito essencial para o mercado de trabalho. Nesse período, muitas escolas particulares passaram a oferecer cursos de inglês.

No tempo presente, o ensino de língua inglesa no Brasil é difundido, tanto nas escolas regulares (pública e privada) como em cursos livres de idiomas e intercâmbios entre escolas brasileiras e de países de língua inglesa. Muitas instituições oferecem aulas particulares com professores nativos e programas de intercâmbio para aperfeiçoamento do idioma.

A tecnologia desempenhou um papel fundamental nesse processo, tornando possível o ensino e aprendizado do inglês de forma mais interativa e prática. A necessidade de proficiência no inglês para diversas áreas de trabalho, aumentou a demanda por cursos de inglês. As escolas e instituições especializadas atendem a demanda do mercado, oferecendo uma variedade de opções para os alunos.

As músicas, os filmes e as séries norte americanas têm uma grande presença no Brasil. Isso facilitou o acesso ao aprendizado do idioma para pessoas de média e alta renda, oferecendo cursos presenciais (em escolas com métodos tradicionais ou não), e *online*, além de materiais didáticos e recursos tecnológicos especializados para estudo.

²⁶The YMCAs, ou *Young Men's Christian Association*, é uma organização mundial sem fins lucrativos fundada em Londres, em 1844. Inicialmente, o YMCAs foi criado para oferecer apoio aos jovens que migraram do campo para as cidades durante a Revolução Industrial, oferecendo atividades recreativas, educacionais e de suporte social. O YMCAs se tornou uma instituição mundial, presente em mais de 120 países. Atualmente, o YMCAs é conhecido por oferecer uma ampla gama de serviços comunitários, como creches, aulas de idiomas, programas de combate à pobreza, apoio a refugiados, projetos de desenvolvimento sustentável, entre outros. Disponível em: <<https://www.ymca.org/>>. Acesso em: 11 nov.2023.

Os cursos presenciais permitem que os estudantes tenham contato direto com os professores, possibilitando interação e a prática da conversação, o que é essencial para a fluência no idioma. Além disso, as escolas oferecem material didático e recursos extras, como laboratórios de idiomas, salas de estudo e atividades extracurriculares.

Os cursos nas plataformas *online* apresentam formas diversificadas de aprender inglês, permitindo que os alunos estudem no seu próprio ritmo e em qualquer lugar. Oferecem aulas gravadas, vídeos interativos, exercícios *online* e plataformas de conversação com professores nativos. Além disso, algumas instituições disponibilizam recursos como *apps* (aplicativos para celular), *podcasts* e grupos de discussão, que auxiliam na prática do idioma.

A variedade de materiais didáticos cresceu significativamente, com a produção de livros didáticos, apostilas e outros recursos, elaborados de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, ou seja, estabelecendo níveis de aprendizado básico, intermediário ou avançado. Pessoas de diferentes idades e contextos sociais têm a oportunidade de aprender o idioma, seja de forma tradicional em uma sala de aula ou utilizando recursos *online*.

Outra forma bem difundida no Brasil é o que chamamos de inglês técnico ou instrumental. Inicialmente, o método era conhecido como *English for Specific Purposes* ou ESP, sendo também chamado de inglês para fins específicos e inglês técnico. O inglês técnico refere-se ao uso específico de vocabulário, jargões e expressões para comunicar informações ou conceitos relacionados a uma área técnica ou especializada.

É um tipo de linguagem usada por profissionais de diferentes setores, como engenharia, ciência, tecnologia da informação, medicina, entre outros. No inglês técnico, é recorrente o uso de termos específicos, acrônimos e siglas que podem não ser amplamente compreendidos fora de um contexto especializado.

A gramática e a estrutura das frases podem ser adaptadas para atender às necessidades da área técnica, como a elaboração de documentação, manuais, relatórios, especificações técnicas, entre outros. Para ser utilizado, o inglês técnico requer um conhecimento sólido das terminologias específicas da área em questão. É comumente usado em ambientes profissionais e acadêmicos nos quais o conhecimento técnico é fundamental para a comunicação.

No entanto, é preciso ressaltar que o aprendizado de um idioma demanda dedicação, repetição, imersão e prática constante. O ensino de inglês convencional preocupa-se com as quatro habilidades linguísticas - *reading* (leitura), *speaking* (fala), *listening* (escuta) e *writing* (escrita) - enquanto o inglês instrumental tem como foco principal o *reading* (leitura).

A instrumentalização do idioma por sua vez, não se atém, muitas vezes, para as questões vinculadas ao ensino e as relações entre língua, território e cultura. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades, entre as quais, o desenvolvimento da competência intercultural. Por competência intercultural entende-se a compreensão contínua da interação cultural entre o idioma alvo e o idioma materno.

Ao voltarmos para a educação escolar formal, vimos que os currículos geralmente são direcionados à formação profissional do aluno. Logo, as habilidades da língua inglesa são trabalhadas de acordo com a necessidade que o aluno terá em sua formação profissional.

Para Lima (2009, p. 3), “[...] o aluno de ‘inglês instrumental’, como o de qualquer outra abordagem, caso interaja realmente com a língua estrangeira, será afetado em sua identidade, pelo processo de cisão cultural”. Em função disso, ele afirma que somente por meio de uma compreensão mais profunda da noção de textualidade, isto é, da relação do texto lido com todos os outros textos daquela cultura, verbais e não verbais, o texto fará sentido completo.

1.7. Bases e Diretrizes legais para o Currículo de Língua Inglesa no Brasil.

A Constituição Federal²⁷ de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

²⁷ A Constituição de 1988 se destaca por apresentar um caráter mais democrático e inclusivo, dando ênfase aos direitos fundamentais e sociais. Ela também busca garantir a participação política e a descentralização do poder, fortalecendo as políticas públicas voltadas para a igualdade e o bem estar social. É considerada uma das mais avançadas do mundo, motivo pelo qual é conhecida como "Constituição Cidadã". Sua promulgação representou um marco importante na história do Brasil, consolidando o processo de redemocratização do país. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out.23.

qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “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).

Com base nesses marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), no Inciso IV de seu Artigo 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).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu os marcos legais sobre o ensino de língua estrangeira moderna, como supracitado. Em 1998 foram consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. O documento intencionou ampliar e aprofundar um debate educacional que envolveu escolas, pais, governos e sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) foram instituídos pelo Ministério da Educação como uma referência para os educadores na elaboração dos currículos escolares. Eles estabeleceram os objetivos de aprendizagem para cada ano escolar, bem como os conteúdos, habilidades e competências que os estudantes devem desenvolver.

Os principais marcos legais envolvendo os PCN's foram:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a definição dos conteúdos mínimos do ensino fundamental e médio.
O Parecer CNE/CP nº 15/1998	Aprovou os PCN's para o Ensino Médio, apresentando as orientações para as áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
O Parecer CNE/CP nº 17/2001	Aprovou os PCN's para a Educação Infantil, apresentando os eixos temáticos

	e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos.
A Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Estabeleceu as diretrizes, princípios, fundamentos e procedimentos para a elaboração dos currículos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) tratam das diretrizes e orientações para o ensino de Língua Estrangeira. Esses Parâmetros são voltados para o desenvolvimento do currículo e abordam diversos aspectos relacionados ao ensino, tais como:

- **Objetivos gerais:** definem o que se espera que os alunos alcancem ao final de cada etapa escolar, como a capacidade de compreender e utilizar a língua em diferentes situações comunicativas.
- **Conteúdos:** indicam os principais conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de língua estrangeira, como vocabulário, gramática, pronúncia, habilidades de leitura, escrita, audição e fala, entre outros.
- **Metodologia:** sugerem abordagens e metodologias adequadas para o ensino da língua inglesa, como o uso de atividades interativas, jogos, músicas e situações reais de comunicação.
- **Avaliação:** apresentam diretrizes para a avaliação do aprendizado, sugerindo formas de observar o progresso dos alunos e propor atividades que permitam a autoavaliação.
- **Orientações para o professor:** oferecem sugestões e recursos para o trabalho em sala de aula, como materiais didáticos, estratégias de ensino e recursos tecnológicos.

Os PCN's (1998), assim como outros documentos balizadores da educação nacional, afirmam que as escolas possuem a liberdade de adaptar e complementar essas diretrizes de acordo com as necessidades e especificidades dos seus estudantes, servindo como uma referência para orientar a prática pedagógica no contexto brasileiro.

Entendemos que cada comunidade escolar possui realidades, necessidades e desafios específicos que precisam ser considerados na construção e na implementação do currículo escolar. A flexibilidade para adaptação do currículo em uma perspectiva autônoma, tende a oferecer uma educação que considere

principalmente as particularidades de seus estudantes e o contexto social em que eles estão inseridos.

A proposta curricular do Currículo Básico Comum CBC (2005), buscava responder as questões: O que ensinar? (quais conteúdos, habilidades e competências). Por que ensinar? (importância da disciplina na vida social e cultural). Quando ensinar? (faixa etária, ordenamento dos conteúdos e habilidades). Como ensinar? (procedimentos, metodologias, recursos didáticos). Como avaliar? (observando normas estabelecidas no regimento escolar).

O documento apresentava uma noção de habilidades formatado em blocos (CBC de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental da 5ª à 8ª série). Em relação a Língua Inglesa, as versões iniciais do Currículo Básico Comum CBC (2005), apresentaram um único eixo temático: “Recepção e Produção de Textos Orais e Escritos de Gêneros Textuais variados em Língua Estrangeira” composto por cinco temas: (1). Compreensão escrita; 2. Produção escrita; 3. Compreensão oral; 4. Produção Oral e 5. Conhecimento Léxico-sistêmico (que corresponde ao Conhecimento Linguístico).

Os temas se dividem em tópicos, subdivididos em uma ou mais habilidades em número de trinta e duas no total, planejadas para os quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Mais tarde, uma nova revisão, fruto da colaboração de diversos professores, alterou o Documento e o tópico “Conhecimento léxico-sistêmico” deixou de ser tema, integrando-se a todos os outros quatro, por compreender que o conhecimento gramatical subjaz às habilidades, mas não constitui um fim em si mesmo e não pode ser abordado isoladamente.

A alteração trouxe a inclusão das gradações: introduzir, Aprofundar e Consolidar, distribuídas para cada uma das habilidades em seus respectivos anos de escolaridade. Embora sinalizado nas quatro temáticas, a indicação de um único eixo temático, focaliza o desenvolvimento da habilidade de escrita, que de forma recorrente na aula de inglês, contempla o simples uso de vocabulário específico, utilizado de forma isolada, sem contexto imediato.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)²⁸ para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi construído a partir da Base Nacional Comum Curricular

²⁸ Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

(BNCC) e é resultado da revisão dos currículos pré-existentes nas redes públicas mineiras e de um trabalho em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais - SEE/MG e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação UNDIME-MG. O documento trouxe algumas mudanças, que vão desde incorporar a Base Nacional Comum Curricular a organizar o documento por habilidades, competências e por ano de escolaridade.

No ano de 2010, entre 28 de março e 1 de abril, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE²⁹), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento fala da necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

A Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN's) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A Lei nº 12.796, de 2013 que trata sobre a política de educação para crianças e adolescentes, alterou alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, promovendo algumas mudanças, como a garantia de acesso à educação infantil para crianças de 4 a 5 anos, a inclusão da obrigatoriedade do ensino fundamental de 9 anos de duração, sendo obrigatório dos 6 aos 14 anos de idade, entre outras medidas.

O novo texto da lei objetivou garantir o direito à educação de qualidade e promover a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes brasileiros. Em fevereiro de 2017 foi publicado um novo texto com a Lei nº 13.415 que ficou amplamente conhecida como a Reforma do Ensino Médio.

Em 2014 a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano contempla 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que pelo menos 4

²⁹ CONAE é a sigla para Conferência Nacional de Educação. Trata-se de um evento que tem como objetivo discutir e avaliar a situação da educação no Brasil, além de propor políticas públicas e diretrizes para a área. A conferência reúne representantes de diferentes setores da sociedade, como educadores, alunos, gestores, pesquisadores e movimentos sociais, que debatem e formulam propostas para a melhoria da qualidade e equidade da educação no país. A última edição da CONAE aconteceu em 2024.

(quatro) delas destacam a Base Nacional Comum (BNC)³⁰.

Em 2015, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Este Seminário foi um marco no processo de elaboração da BNCC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

As discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC foram iniciadas ainda no segundo mandato do governo da presidente Dilma Rousseff (2015), destituída do cargo em 31 de agosto de 2016, após processo de *impeachment*. No governo do presidente Michel Temer (2016-2018) o processo foi desenvolvido e finalizado, sendo então, a Base homologada.

As decisões tomadas nesse contexto político levantaram dúvidas sobre a legitimidade e a representatividade da proposta educacional, sugerindo que essa poderia estar mais alinhada com interesses específicos do que com as necessidades educacionais do país. Além disso, a abordagem reducionista do currículo, tratado muitas vezes como uma mera lista de competências, também foi alvo de críticas e questionamentos por parte de especialistas.

Em 6 de março de 2018, educadores do Brasil debateram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e os impactos na educação básica brasileira.

A sociedade participou com mais de 12 milhões³¹ de contribuições na 1ª versão, sendo que metade delas veio de cerca de 45 mil escolas. A opção de construção da BNCC adotado pelo Ministério da Educação, foi outro ponto alvo de questionamentos, por ser considerado um modelo centralizador de tomada de decisões, com uma metodologia verticalizada (linear), que definiu quais das contribuições seriam acolhidas.

Em 2016, a 2ª versão foi disponibilizada em seminários estaduais,

³⁰ A mudança de sigla de BNC (Base Nacional Comum) para BNCC (Base Nacional Comum Curricular) ocorreu devido à inclusão do termo "curricular" na sigla. A inclusão do termo na sigla visou deixar mais claro o objetivo e o foco da Base Nacional Comum, que é estabelecer os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Destaca-se o caráter normativo da BNCC para todas as escolas do país.

³¹ Dados históricos sobre a implementação da BNCC estão disponíveis para consulta em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 12 set. 2023.

organizados pela CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), com cerca de 9 mil pessoas, entre eles educadores, especialistas e estudantes.

Segundo Macedo (2018), da segunda para a terceira versão há muitos pontos que foram discutidos e foram desconsiderados para atender a demandas específicas do governo que assumiu a gestão do país. Em apenas uma semana, a contar da última reunião do conselho responsável pelo texto, aconteceu a publicação do documento sem todos os ajustes anteriormente propostos.

As conselheiras do Conselho Nacional de Educação - CNE, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Angela Aguiar, protocolaram, junto ao Presidente do CNE, o pedido de vista das minutas de Parecer e da Resolução por considerarem que a BNCC não estava concluída, assim como, existiam questionamentos e dúvidas quanto a estes documentos que precisavam ser melhor discutidos e aprofundados pelo CNE,

“[...] Assim, ao pedir vista, fomos surpreendidas pela urgência e pela definição intempestiva da Presidência do CNE concedendo apenas uma semana para a elaboração de um substitutivo do Processo e da Resolução da semana destinada a apresentação de um novo Parecer, como foi referido anteriormente, prejudicando a análise de toda a documentação. Esse fato não se justifica e traz constrangimentos, uma vez que compete a esse Órgão de Estado tratar adequadamente as políticas públicas de nosso país, sem açodamento. Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo”. (Aguiar, 2018, p.20)

As Conselheiras ratificaram severos apontamentos sobre o que consideraram o “rompimento com o princípio conceitual de Educação Básica” a aprovação de um documento incompleto, por parte do CNE, ao excluir a etapa do Ensino Médio, minimizar a modalidade EJA e a especificidade de educação no campo.

De acordo com as Conselheiras, a partir dos relatos apresentados no texto “Relatos da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto”, (ANPAE, 2018), a forma como a BNCC foi aprovada feriu o princípio de valorização das experiências extraescolares dos estudantes, abriu pressupostos para a dicotomia: currículo comum x redução do conhecimento comum e contribuiu para o engessamento da ação pedagógica dos professores em sala de aula.

Em dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo MEC e passou a valer em todo o território nacional. Em 2 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, ainda não inserida na versão anteriormente homologada.

A BNCC (2018) é um documento que estabelece as diretrizes educacionais para Educação Básica no Brasil. É a referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

A BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e visa contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018) tem estabelecido em seu texto, o caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais (a partir de competências e habilidades) que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, dessa forma evidenciadas:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o **desenvolvimento de competências**. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, **habilidades**, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p.11, grifo nosso)

No entanto, em sua ordem prática, o documento assume um caráter obrigatório e regulatório, que tem preconizado as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir de então, profundamente articuladas à preparação dos estudantes para as avaliações (governamentais) externas, altamente padronizadas.

A BNCC aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana

integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's).

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

A BNCC (2018, p.14) preceitua que a Base e os currículos têm papéis complementares para “assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação”.

Para Macedo (2018) o conceito de currículo em ação ou vivido aparece em diferentes autores no campo do currículo, no geral, se referindo, ao que ocorre nas escolas.

A ideia de complementaridade em relação ao currículo prescrito também perpassa a maioria dos sentidos que ele vai assumindo na literatura, dando conta da impossibilidade do currículo formal fazer jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. (Macedo, 2018, p. 29)

Acreditamos que uma palavra fundamental na elaboração e na implementação dos currículos, seja equilíbrio. Uma tarefa árdua e dicotômica, que deve buscar atender às especificidades de cada contexto educacional, sem comprometer a formação integral e equitativa de seus pares.

Na sequência de implementações das diretrizes legais, em Minas Gerais, o parecer nº 278/SEE/CEE instituiu e orientou o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais e contemplou a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

De acordo com o documento, é de conformidade legal e de construção democrática garantir, por meio da formação das competências gerais e específicas, os direitos e objetivos de aprendizagem descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando a oferta de ensino de qualidade e a promoção de oportunidades de formação e transformação social diversificadas.

Nesse sentido, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), documento de caráter normativo, estabelece a organização curricular e os direitos de aprendizagem para todos os estudantes da Educação Básica, sendo nominado, para cada etapa, como Currículo Referência da Educação Infantil (CREI), Currículo referência do Ensino

Fundamental (CREF) e Currículo Referência do Ensino Médio (CREM), respectivamente.

Os direitos e objetivos de aprendizagem estão definidos no CRMG (2018) como conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores, que contribuem para a formação integral dos estudantes, para que eles se mobilizem, articulem e se integrem, de forma a intervir, proativamente, nas demandas complexas da vida cotidiana, do território e do mundo do trabalho, exercendo, plenamente, sua cidadania.

Ainda sobre este aspecto, o Currículo de Referência de Minas Gerais (2018) discorre que:

O estudo de qualquer idioma pressupõe uma **reflexão entre língua, identidade e cultura**, investindo na **competência** intercultural. O eixo dimensão intercultural propõe uma vivência dessa complexa interação entre vários grupos com repertórios linguísticos e culturais os mais diversos possíveis. Adentrar nesse espaço rico de produção cultural, literária e artística e se apropriar desse patrimônio, enraizado na territorialidade, associando-o ao cenário **contemporâneo do mundo digital** que viabiliza o entrelaçamento das mais diferentes linguagens, sem dúvida, constitui uma das facetas mais ricas do aprendizado de outra língua, uma vez que nos leva à valorização de nossa cultura pelo descortinamento da mesma. (Minas Gerais, 2018, p. 616, grifo nosso).

As redes de ensino e instituições escolares procederam às adequações em seus currículos e propostas pedagógicas, visando atender às especificidades de cada etapa da Educação Básica e as diversas modalidades educacionais. Mais uma vez, vimos acentuados no texto normativo as garantias de individualidade, respeito aos estudantes, à diversidade, à inclusão, os direitos humanos, às diferenças geográficas e territoriais, tendo em vista as expectativas da sociedade e da cultura na qual a escola está inserida.

A adesão ao CRMG (2018) tem caráter obrigatório para as escolas da rede estadual de ensino e escolas municipais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal, balizando a qualidade da educação ofertada para todos.

O CRMG (2018) e a Proposta Pedagógica da escola devem indicar o caminho para que as aulas sejam planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, coletivo, da convivência com as diferenças, da superação de obstáculos e do exercício pleno da autonomia, garantindo a correlação do currículo com o trabalho pedagógico da escola e do seu corpo docente.

Em atendimento às características regionais e locais, os currículos escolares podem ser complementados, em cada instituição escolar, tendo como referência o CRMG, por uma parte diversificada, que não deve ser considerada como bloco distinto justaposto,

sendo todo o conteúdo planejado, executado e avaliado como um todo integrado.

O artigo 35 - A, parágrafo 1º da LDB 9.394/1996, diz que a parte diversificada dos currículos de toda a Educação Básica, definida em cada sistema de ensino, “deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural³².” Isso significa na prática que a BNCC e a parte diversificada dos currículos escolares “devem se interpenetrar, traduzindo o conceito de interdisciplinaridade pedagógica e de formação integral do aluno.” (Carneiro, 2020, p.98).

Para a etapa do Ensino Fundamental o CRMG prevê a progressão do conhecimento pela consolidação das aprendizagens anteriores, pela ampliação das práticas de linguagem e pela experiência estética e intercultural dos estudantes, promovendo a integração dos nove anos dessa etapa.

Em consonância com a BNCC, o Ensino Fundamental estrutura-se em áreas do Conhecimento e seus respectivos Componentes Curriculares, apresentando uma introdução teórico-metodológica que contém as competências e habilidades estabelecidas para cada componente curricular.

A resolução, consoante com as normas educacionais, estabelece que o componente curricular Língua Inglesa é obrigatório do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como Componente Curricular alvo de nosso estudo, a Língua Inglesa foi incorporada à BNCC pelo seu caráter de comunicação internacional, entendida no documento como língua franca, mencionada anteriormente.

1.8 Metodologia e abordagem da pesquisa

Para Mattar e Ramos (2021), o planejamento de uma pesquisa deve indicar, ainda a metodologia que se pretende utilizar, que deve estar alinhada com as decisões tomadas anteriormente, em relação ao tema, ao problema, aos objetivos e às questões e/ou hipóteses.

Essa pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que contemplou uma pesquisa bibliográfica e análise documental, entendida aqui, como metodologia de investigação científica que adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme o problema de pesquisa estabelecido.

³² Este dispositivo foi incluído pela Lei nº. 13.145/2017.

A Análise Documental, como aponta Cellard (2008, p. 303), é o “[...] momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”.

Esse estudo se baseia em análise de documentos públicos disponibilizados pelo órgãos governamentais brasileiros, plataformas digitais e institucionais de publicações acadêmicas, utilizados como fonte de dados primários para a pesquisa. Sobre os documentos públicos, Mattar e Ramos (2021) indicam que

os registros públicos são um dos tipos mais comuns de documentos utilizados em pesquisas educacionais. Podem incluir: dados estatísticos; documentos legais, como leis, decretos, portarias e resoluções; documentos governamentais e corporativos; documentos de planejamento de escolas e instituições de ensino superior, programa de cursos, plano de ensino e de aula (que, todavia, nem sempre estão disponíveis publicamente); matérias publicadas em jornais e revistas; poemas, romances e canções; etc. (Mattar e Ramos, 2021, p. 125)

Desse modo, os procedimentos metodológicos definem as etapas e as abordagens a serem adotadas na tentativa de alcançar os objetivos de pesquisa propostos, desde a escolha do tema até a coleta e análise dos dados.

1.8.1 Procedimentos Metodológicos

Gil (2008, p. 26) define pesquisa como sendo “[...] o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Sobre a pesquisa bibliográfica, o autor prossegue dizendo: a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (Gil, 2008, p. 50).

A primeira etapa da investigação consistiu em identificar, selecionar e sistematizar os dados encontrados em plataformas digitais dos órgãos oficiais, documentos e dados institucionais acerca da BNCC e do Componente Curricular de Língua Inglesa para os anos finais do ensino fundamental. Os recortes que compõem o *corpus* do objeto de estudo, podem ser visualizados no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Síntese dos procedimentos metodológicos

Etapas	Ações
1	Definição do tema, problema, metodologia e universo da investigação.

2	Busca e seleção de documentos e dados institucionais.
3	Estruturação dos eixos e das palavras-chave para a coleta de dados.
4	Levantamento bibliográfico.
5	Análise da bibliografia e do <i>corpus</i> documental.
6	Construção de quadros, tabelas, figuras e gráficos.
7	Elaboração do texto da dissertação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No quadro 4, demonstramos uma lista de documentos levantados na primeira etapa, como norteadores durante elaboração da pesquisa.

Quadro 4 - Documentos norteadores da educação nacional e do Estado de Minas Gerais.

Documentos	Princípios abordados
Constituição Federativa do Brasil (1988)	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. ³³
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996)	Artigo 9º, inciso IV 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 (ênfase adicionada). Artigo 26, parágrafo 5º Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos."
Plano Nacional de Educação-PNE (2014/2024)	O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. ³⁴
Currículo Básico Comum de Minas Gerais - CBC (2005)	O Currículo Básico Comum - CBC (2005) foi regulamentado por meio da resolução SEE nº 666/2005 e orientava o processo de ensino e garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes em Minas Gerais.
Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018)	A Base Nacional Comum Curricular como documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver

³³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 20 mai.2023.

³⁴ Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso em: 5 jun.2023.

	ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. ³⁵
Currículo de Referência de Minas Gerais para o Ensino Fundamental - CRMG no Componente Curricular de Língua Inglesa (2018)	Apresenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e conseqüentemente, assegura uma educação de qualidade a todos os estudantes. Organizado por habilidades, competências e por ano de escolaridade.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base nos documentos oficiais.

Ainda na fase exploratória, iniciamos o processo de levantamento bibliográfico nas bases de dados, reconhecidas e utilizadas no meio acadêmico, as quais serão descritas nas seções seguintes. Nesse sentido, este estudo envolve dois tipos de pesquisa: bibliográfica e documental.

As fontes constituíram um *corpus* que abrangeu documentos públicos, as diretrizes e bases da educação brasileira, dados e informações da BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, do CRMG de Língua Inglesa para o ensino fundamental e o atual e vigente Plano Nacional de Educação- PNE.

1.8.2 Pesquisa Bibliográfica e documental

Para Gil (1994) *apud* Lima; Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como aquela que

“[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.” (Gil, 1994 *apud* Lima; Miotto, 2007, p.40).

Por isso, realizar pesquisa bibliográfica é localizar e consultar nas fontes escritas as informações pertinentes ao tema proposto, coletando dados úteis para embasar, complementar e responder a um problema pela utilização de bibliografias publicadas.

³⁵ Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf
 Acesso em: 18 abr.2022.

Desse modo, a presente modalidade de pesquisa se relacionou diretamente relacionada ao problema levantado e tem como objetivo fornecer uma resposta clara e objetiva. A busca por bibliografias publicadas pode ser feita em diferentes fontes, como livros, revistas, *sites*, dicionários, dissertações, teses e monografias, que abordem o assunto a ser estudado.

Em seguida, é feita uma seleção criteriosa para determinar os textos e as informações mais relevantes, a fim de embasar o trabalho e oferecer soluções para o problema em questão.

A forma de realizar uma pesquisa bibliográfica é a leitura, pois é através dela que se pode “identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência” (Lima; Miotto, 2007, p.41). Assim, é a leitura que possibilita ao pesquisador localizar, identificar analisar e apreender as informações essenciais à resolução do questionamento levantado.

Para Mattar e Ramos (2021, p. 127) a pesquisa bibliográfica pode ser considerada um tipo específico de pesquisa documental, que envolve especialmente documentos como artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros. “[...] assim como a pesquisa documental pressupõe a análise dos documentos selecionados, a pesquisa bibliográfica pressupõe a leitura e a análise dos textos escolhidos”.

De acordo com o Cellard (2008), pode-se dizer que são duas as etapas de realização da Análise Documental: a análise preliminar e a análise propriamente dita. A análise preliminar, de acordo com este autor, envolve o estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade e a confiabilidade do texto, da natureza do texto, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto.

A análise propriamente dita consiste na obtenção de informações significativas que irão possibilitar a elucidação do objeto de estudo e contribuir na solução dos problemas de estudo propostos.

Para tanto, faz-se necessária revisão bibliográfica, elaboração do plano de trabalho, a identificação das fontes de dados, a criação de fichas documentais para o registro das constatações sobre cada texto ou documento analisado. Na sequência, o quadro 5 apresenta os descritores que permearam a busca da bibliografia e serviram para a realização das análises, em diálogo com os documentos estudados.

1	Língua Inglesa
2	Multiletramentos
3	BNCC
4	Linguagens
5	Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foi utilizado o programa gerenciador de referências bibliográficas Zotero³⁶ para coleta, gerenciamento e criação de bibliotecas pessoais de referências e arquivos, possibilitando a busca das informações específicas de determinada obra estudada.

1.8.3 O *Corpus* documental e o universo investigado

Iniciamos o estudo reunindo os dados e elaborando os quadros com as informações coletadas nas pesquisas. Em seguida, entrecruzamos esses materiais na fase de análise dos dados investigados. Devido ao grande quantitativo de trabalhos encontrados, o levantamento das pesquisas foi refinado. Foram selecionadas as opções que interessavam ao estudo, suas questões de pesquisa e objetivos, procedendo-se à marcação das opções possíveis.

a) Os critérios de inclusão foram assim estabelecidos:

- Pesquisas que abordam sobre a BNCC de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental;
- Pesquisas que abordam sobre os Multiletramentos no Ensino de Língua Inglesa;
- Pesquisas que abordam sobre os Letramentos Digitais Críticos;
- Pesquisas que abordam sobre os Novos Letramentos Multimodais Críticos;
- Pesquisas que abordam sobre análise das Práticas Multiletradas nos livros didáticos de Língua Inglesa;
- Pesquisas que abordam sobre os Multiletramentos na formação de professores de Língua Inglesa de 2014 a 2024.

b) A partir desse refinamento e considerando a amplitude da temática em questão, foram estabelecidos os critérios de exclusão:

- Pesquisas que apresentaram duplicidade de título, constando em mais de uma

³⁶ Zotero é uma ferramenta de código aberto que permite ao usuário organizar materiais de pesquisa e criar um banco de dados de referências. Disponível em: <https://www.zotero.org/download/>

das plataformas digitais pesquisadas;

- Pesquisas que abordam os Multiletramentos na Área de Linguagens com os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Artes e Educação Física;
- Pesquisas que abordam sobre a Pedagogia dos Multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Pesquisas em que o termo “Multiletramentos” foi traduzido do inglês para o português como “Multialfabetização”.

Para se obter as produções científicas mais recentes sobre o tema, procedeu-se a um recorte temporal, abrangendo-se os anos de 2014 a 2024, período equivalente ao atual decênio do Plano Nacional de Educação (PNE) e o período de elaboração/implementação da BNCC (2015-2018).

A investigação focalizou os dados e documentos públicos, disponíveis nas plataformas digitais e institucionais de publicações acadêmicas: Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo da Capes, e *Eric* (*Education Resources Information Center*).

Utilizando-se do critério de seleção e busca dos descritores mencionados no quadro 5, obtivemos os seguintes indicadores quantitativos de produtos acadêmicos, como apresentado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Quantitativo de trabalhos acadêmicos sobre o tema.

PLATAFORMAS	DESCRITORES	ENCONTRADOaS	SELECIONADOS
BDTD	Língua Inglesa Multiletramentos BNCC	20	6
Scielo	Língua Inglesa Multiletramentos BNCC	0	0
Scielo	Língua Inglesa Multiletramentos	5	3
Catálogo da Capes	Língua Inglesa Multiletramentos BNCC	6	0
Catálogo da Capes	Língua Inglesa Multiletramentos Ensino Fundamental	22	4

Eric (<i>Education Resources Information Center</i>)	<i>English language³⁷ Multiliteracy Literacy</i>	23	3
Total Geral		76	16

Fonte: Elaborado pela autora (2023). Com base nas plataformas, BDTD, Catálogo Capes, Scielo e Eric (*Education Resources Information Center*), entre os anos de 2014 a 2024.

Do total de 76 trabalhos encontrados, foram selecionados 16 para compor este estudo por apresentarem os descritores que correspondem às bases para responder os questionamentos de pesquisa, refutar ou validar as hipóteses levantadas. Na tabela 2, delinhamos o quantitativo de produções.

Tabela 2 - Quantitativo de produções acadêmicas encontradas e selecionadas:

DESCRITORES	PRODUÇÕES	ENCONTRADAS	SELECIONADAS
Língua Inglesa Multiletramentos BNCC Ensino Fundamental <i>English Language Literacy Multiliteracy</i>	Artigos científicos	31	6
	Dissertações	38	8
	Teses	7	2
	Total Geral	76	16

sínte

Na tabela 2 evidencia-se que a quantidade de dissertações em nível de Mestrado é maior, levando-se em consideração o quantitativo de artigos científicos e, por conseguinte, as teses em nível de doutorado, nos três eixos dos descritores, conjuntamente. Em relação às teses de Doutorado, os índices demonstraram que não se identificou um quantitativo elevado desse tipo de trabalho acadêmico sobre a temática, o que pode ser um indicativo para fomentar futuras pesquisas.

1.8.4 Indicadores de produção científica sobre o tema

Nesta subseção, demonstram-se as pesquisas selecionadas para compor o estudo ora apresentado. Objetivamos elaborar um mapeamento de produções científicas apresentando os resultados de buscas nas plataformas digitais, obtidos a

³⁷ Língua Inglesa, Múltiplos Letramentos e Letramentos. Tradução da autora (2023).

partir dos descritores da pesquisa, quais sejam:

Eixo 1: Língua Inglesa+Multiletramentos+ BNCC

Eixo 2: Língua Inglesa+Multiletramentos+ Linguagens

Eixo 3: Língua Inglesa + Multiletramentos + Ensino Fundamental

Eixo 4: *English language +Multiliteracy+Literacy*

Na primeira etapa de busca das produções nas plataformas foram realizados os seguintes procedimentos: leitura dos títulos, resumos, palavras-chave, os capítulos (caso de teses e dissertações), seleção, arquivamento e leitura parcial ou total do trabalho. Isso permitiu à pesquisadora fazer um inventário do que tem sido estudado sobre o assunto.

O levantamento nas plataformas escolhidas foi dividido em eixos para abarcar os três enfoques da temática. Assim, foram selecionados os títulos, o ano de publicação, o(s) autor(es), tipo de trabalho e instituição/programa, conforme descrito no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Eixo 1: Língua Inglesa+Multiletramentos+ BNCC

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA
Um entrelugar para os multiletramentos no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais.	2019	Santana, Manoela Oliveira de Louse	Tese de Doutorado	Universidade Federal da Bahia. Pós-Graduação em Língua e Cultura
A análise da BNCC de língua inglesa: multiletramentos.	2020	Santos, Iane da Silva	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de Sergipe Pós-Graduação em Letras
Letramento crítico-literário no ensino de línguas estrangeiras: possibilidades e desafios.	2020	Solera, Danilo da Silva	Dissertação de Mestrado	Universidade de São Paulo Pós-Graduação em Educação
As novas bases do ensino de língua inglesa para a educação básica brasileira: entre críticas e crenças.	2021	Santana, Juliana Silva	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal da Bahia. Pós-Graduação em Língua e Cultura
Leitura multimodal e letramentos em contextos de educação linguística crítica em inglês : um panorama das pesquisas acadêmicas defendidas no Brasil entre 2009 e 2019.	2021	Soares, Vânia Alves Ferreira	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual de Goiás Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias
Os multiletramentos na BNCC sob o olhar de professores de língua inglesa.	2023	Zenere, Solange Dalazem	Dissertação de Mestrado	Universidade do Vale do Taquari - Univates

				Pós-Graduação em Ensino
--	--	--	--	-------------------------

Plataforma: BDTD/Resultados: 20/Selecionados: 6

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Verificamos que dos 6 (seis) trabalhos selecionados, 4 (quatro) são vinculados a programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e apenas 2 (dois) vinculados à programas de Pós-Graduação em Educação. Considerando os critérios previamente definidos, não foram selecionados trabalhos no ano de 2022.

Quadro 7 - Eixo 2: Língua Inglesa+Multiletramentos+ Linguagens

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO E INSTITUIÇÃO	NOME DO PERIÓDICO E QUALIS ³⁸
Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital.	2016	Barbosa, Vânia Soares, Antonia Araújo, Dilamar Aragão, Cleudene de Oliveira	Artigo de periódico Universidade Federal de Minas Gerais	Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA) Conceito A1
Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa.	2018	Vian Jr., Orlando	Artigo de periódico Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada Conceito A1
Curadoria de sentidos em Multiletramentos Digitais no curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre.	2021	Kieling, Aline Antunes, Paula Tatiana Silva Codinhoto, Gabriela Oliveira	Artigo de periódico	Trabalhos em Linguística Aplicada Conceito A1

Plataforma: Scielo/Resultados: 5/ Selecionados: 3

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No eixo descritor 2, em sua totalidade os artigos de periódicos são vinculados Pós-Graduação em Linguística Aplicada, apresentando Conceito Qualis A1. Considerando os critérios previamente definidos, foram selecionados apenas os trabalhos dos anos de 2016, 2018 e 2021, observando o intervalo de 2 anos entre eles.

³⁸ O Qualis Capes é um sistema que faz a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação brasileiros, no que diz respeito aos artigos publicados em diversos periódicos, revistas, anais e livros científicos, englobando todas as áreas do conhecimento. O método de análise foi criado para classificar a qualidade dos artigos *stricto sensu* e das pesquisas científicas. Como resultado, uma lista com a classificação é disponibilizada e pode ser acessada por quem deseja conhecer os periódicos que apresentam um bom conteúdo. Disponível em: <<https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/>> Acesso em abr. 2024.

Quadro 8 - Eixo 3: Língua Inglesa + Multiletramentos + Ensino Fundamental

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO	INSTITUIÇÃO E PROGRAMA
Motivação e multiletramentos críticos na aprendizagem de língua inglesa.	2019	Perine, Cristiane Manzan	Tese de Doutorado	Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas.	2019	Tavares, Dayanny Sousa	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual de Goiás Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade
Práticas de Multiletramentos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças.	2021	Gusmao, Caroline Prestes Kelm	Dissertação de Mestrado	Universidade do Estado do Mato Grosso Pós-Graduação em Letras
Multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental: experiência de mediação por vlogs.	2021	Morais, Daniela Miguel de Souza	Dissertação de Mestrado	Universidade Estadual da Paraíba Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores

Plataforma: Capes/Resultados: 22/Selecionados: 4

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No eixo descritor 3, em que o critério de busca inseriu a etapa do Ensino Fundamental à seleção das pesquisas, 3 delas são vinculadas à programas de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, Língua e Literatura e, apenas 1 se vincula à programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores.

Quadro 9- Eixo 4: *English language +Multiliteracy+Literacy*

TÍTULO	ANO	AUTOR (ES)	TIPO E INSTITUIÇÃO	NOME DO PERIÓDICO E INDICADOR
Bringing Transformed Practices and Identities into the Center of Language Teachers' Pedagogy: Neglected Components of Multiliteracies ³⁹	2020	Shin, Ji Hye Pang, Myoung Eun Angay-Crowder, Tuba Choi, Jayoung Cho, Aram	Artigo de periódico	<i>TESOL International Journal</i> <i>JCR - Journal</i> ⁴⁰ <i>Citation Report</i>

³⁹ Introduzindo práticas e identidades transformadas para o centro da pedagogia dos professores de línguas: Componentes Negligenciados dos Multiletramentos. (Tradução nossa, 2023).

⁴⁰ Relatório para Citação de Periódicos. (Tradução nossa, 2023).

<i>Approaching the Concept of Multiliteracies: Multilingual Writing Competence as an Integrated Model</i> ⁴¹	2022	Usanova, Irina Schnoor, Birger	Artigo de periódico	<i>Canadian Journal of Applied Linguistics</i> <i>JCR - Journal Citation Report</i>
<i>Digital Multimodal Composition in the Second-Language Classroom</i> ⁴²	2022	Sowell, Jimalee	Artigo de periódico	<i>English Teaching Forum</i> <i>JCR - Journal Citation Report</i>

Plataforma: Eric/Resultados:23 /Selecionados: 3

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Continuando a busca no eixo 4, em que os descritores em inglês foram utilizados para refinamento em uma plataforma de produções internacionais, e atendendo aos critérios previamente definidos, foram selecionados 3 artigos de periódicos retirados de Relatórios de Citação de Periódicos.

Essas produções, citadas nos quadros anteriores, foram previamente selecionadas a partir da leitura e análise parcial ou total dos trabalhos para se entender os caminhos, reflexões, aportes teóricos e encaminhamentos dados pelos autores para a temática, que constituem o escopo desta pesquisa.

Os estudos mencionados, que compreenderam publicações de artigos, dissertações e teses de doutorado, serviram para ampliar a visão do que se tem estudado sobre as novas bases educacionais para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, a Pedagogia dos Multiletramentos e suas implicações.

Essas pesquisas destacaram aspectos como a necessidade de superação da alfabetização tradicional, sugerindo a incorporação de diferentes formas de linguagem e de comunicação, com ênfase na promoção de estudantes multiletrados.

Dentre as conclusões mais relevantes, destaca-se a melhoria da criatividade e da expressão dos estudantes ao explorarem a produção de textos de diferentes modalidades de linguagem, como vídeos, *podcasts*, infográficos, apresentações digitais e audiovisuais.

Contudo, evidenciamos que das pesquisas em que foram realizadas entrevistas com os professores (pesquisa de campo), verificou-se que estes ainda fundem os termos “letramento” e “alfabetização”, como se fossem um só, mantendo em suas

⁴¹ Abordagem do conceito de multiletramentos: Competência de Escrita Multilíngue como um Modelo Integrado. (Tradução nossa, 2023).

⁴² Composição Digital Multimodal na sala de aula de segunda língua. (Tradução nossa, 2023).

práticas pedagógicas a repetição de estratégias tradicionais de ensino, diferenciando-se delas apenas em relação ao meio (se impresso ou digital). Para os professores investigados, o conceito de multiletramentos trazidos pela BNCC, são entendidos apenas como uma forma de letramento digital.

A maioria dos pesquisadores mencionam uma visão positiva sobre a utilização efetiva da abordagem dos multiletramentos em sala de aula, direcionando por sua vez, para a necessidade de formação continuada dos professores e de disponibilização de estrutura digital para o trabalho pedagógico.

Percebemos que a interseccionalidade entre os multiletramentos, as questões de diversidade cultural e linguística, bem como o papel dos multiletramentos no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos, foram os assuntos mais recorrentes nas pesquisas.

Em suma, os estudos apontaram que na Língua Inglesa, as práticas de multiletramento proporcionam benefícios tangíveis para os alunos, promovendo uma prática pedagógica mais dinâmica, criativa e significativa no contexto da educação linguística contemporânea. Para estes, é essencial que os estudantes adquiram habilidades para se comunicar efetivamente em contextos interculturais e globalizados.

SEÇÃO 2. O COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA NA BNCC FRENTE À PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS.

O termo Multiletramento - *Multiliteracy* em inglês, teve origem ainda na década de 1990 por um grupo de acadêmicos do chamado *New London Group* (NLG). Os participantes do Grupo de Nova Londres se reuniram no ano de 1994 para a elaboração de uma nova proposta pedagógica apropriada, segundo os estudiosos, para o mundo contemporâneo, o que originou na então intitulada: “A Pedagogia dos Multiletramentos”.

O Grupo de Nova Londres (GNL) foi inicialmente formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística⁴³. Entre eles: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (Austrália), Norman Fairclough (Inglaterra), Jim Gee (EUA), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (Inglaterra), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (USA) e Martin Nakata (Austrália).

Nessa conferência, o grupo estava especialmente preocupado com a situação da alfabetização e do letramento das crianças em relação ao avanço da tecnologia e das mudanças no campo educacional decorrentes desse processo. Para os pesquisadores, a alfabetização e o letramento estavam se tornando multimodais, e o texto não era mais limitado a ser baseado na escrita em papel.

Assim, o grupo propôs uma abordagem pedagógica que prioriza uma concepção mais ampla da comunicação, baseada na multimodalidade, ou nos muitos modos em que a informação é apresentada e aprendida em diferentes contextos.

Em 1996, foi publicado o manifesto intitulado: *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*⁴⁴. Em 2000, o casal de pesquisadores australianos, Bill Cope e Mary Kalantzis, passa a assumir as pesquisas relacionadas à pedagogia, lançando a antologia - *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, da qual participam todos os membros originais do Grupo de Nova Londres.

Para expandir essa compreensão sobre multiletramentos, o grupo se apoia em dois argumentos que se enquadram em uma (nova) ordem global, cultural e institucional emergente: "a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a

⁴³Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres>. Acesso em: abr.2023.

⁴⁴ A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais. (Tradução nossa, 2023).

crescente saliência de diversidade linguística e cultural" (NLG, 1996, p. 63). O primeiro argumento está relacionado "à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental. (NLG, 1996, p. 64). Isso é particularmente relevante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. O segundo argumento apoia-se nas diferenças culturais, linguísticas e pragmáticas da nossa sociedade.

Para o NLG (1996), uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias.

The theoretical framework of multiliteracies was initially proposed by a team of literacy researchers in NLG (1996), referring to the literacies required of students amid ever-changing technologies. The theory suggests that reading and writing is composed of plural literacies shaped by varying social contexts and cultural identities. In addition to emphasizing a broader concept of literacy as well as cultural and linguistic diversity, the theory of multiliteracies addresses the importance of multimodal representations since 21st century skills require working with multimodal texts, which represent visual, audio, gestural, spatial, or linguistic modes to enrich and appropriate meaning (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000).⁴⁵

Segundo Cope e Kalantzis; Kress (2000), o termo se refere a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação. A esse respeito, Kress (2003, p. 35) defende que "[...] a língua sozinha não consegue nos dar acesso ao significado de uma mensagem constituída multimodalmente".

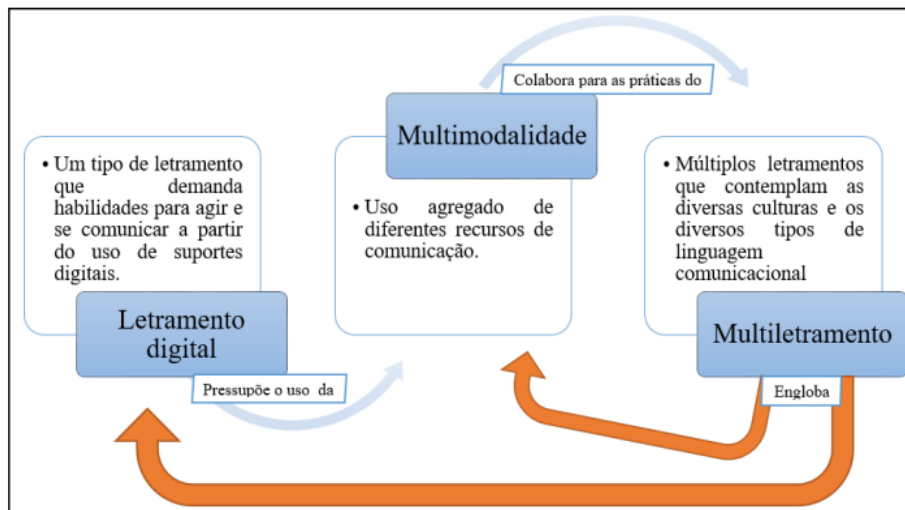
Para Rojo (2013, p. 23), o termo multimodalidade refere-se a "uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) e outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas". A autora defende que existem várias abordagens para definir o termo multimodalidade, mas que todas elas

⁴⁵ O quadro teórico dos multiletramentos foi inicialmente proposto por uma equipe de investigadores da alfabetização no NLG (1996), referindo-se aos letramentos exigidos aos alunos no meio de tecnologias em constantes mudanças. A teoria sugere que a leitura e a escrita são compostas por letramentos plurais moldados por contextos sociais e identidades culturais variáveis. Para além de realçar um conceito mais amplo de letramento, bem como a diversidade cultural e linguística, a teoria dos multiletramentos aborda a importância das representações multimodais, uma vez que as competências do século XXI requerem o trabalho com textos multimodais, que representam modos visuais, sonoros, gestuais, espaciais ou linguísticos para enriquecer e apropriar o significado. (Cope e Kalantzis, 2000; Kress, 2000, tradução nossa).

se aproximam da “produção, recepção e circulação das linguagens” (Rojo, 2013, p. 23).

A figura 3 apresenta de forma sintética a inter-relação entre os conceitos de Letramento Digital, Multimodalidade e Multiletramentos, destacando que o Letramento Digital pressupõe o uso da Multimodalidade, esta colabora para as práticas do Multiletramento que por sua vez, engloba as outras duas anteriores.

Figura 3- Inter-relação entre os conceitos de Letramento Digital, Multimodalidade e Multiletramentos.



Fonte: (Freitas; Rodrigues. *Revista Linhas*, 2022, p. 319)

Freitas e Rodrigues (2022, p.319) inferem que o letramento digital é um dos “tipos de letramento que pressupõe habilidades e competências necessárias para o uso eficiente de artefatos digitais na/para a comunicação dos sujeitos no cotidiano”.

Sobre essa tríade Letramento Digital, Multimodalidade e Multiletramento, indicada na figura acima, Rojo (2013) aponta que nos valem de

[...] possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal – escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos. (Rojo, 2013, p. 20-21)

A abordagem dos multiletramentos sugere nesse sentido, quatro movimentos pedagógicos que direcionam sobre a *situated practice* (prática situada), *overt instruction* (instrução explícita), *critical framing* (enquadramento crítico) e *transformed*

practice (prática transformada), que terão detalhamento mais adiante, quando da tratativa de uma “nova pedagogia”, a Pedagogia dos Multiletramentos.

Os multiletramentos requerem uma aproximação com as chamadas metodologias ativas de aprendizado, como práticas pedagógicas que inserem os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a participação ativa, o desenvolvimento da autonomia, a reflexão crítica e a resolução de problemas.

Essas metodologias têm como objetivo principal estimular o engajamento dos estudantes, tornando-os protagonistas do seu próprio aprendizado. Sobre esse aspecto a BNCC (2018) afirma que:

há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BNCC, 2018, p.57)

Entre os principais aspectos das metodologias ativas, destacam-se o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e criatividade, o estímulo ao pensamento crítico, o fortalecimento de valores e atitudes positivas como trabalho em equipe e valorização da diversidade, o estímulo à participação ativa do aluno e o desenvolvimento de habilidades avançadas de leitura e produção de conhecimento em diferentes mídias.

A referência à leitura e produção de conhecimento em diferentes mídias nos remete à multimodalidade, no que se refere à capacidade de compreender e produzir textos que combinam diferentes linguagens e modos de representação.

2.1 . A ampliação do conceito de Letramento: desafios e perspectivas.

Antes mesmo de aprofundarmos sobre as teorias sobre os multiletramentos e suas implicações, é necessário entender as formulações sobre letramento, suas aproximações e distanciamentos, no que diz respeito à alfabetização.

A palavra letramento se origina também da expressão inglesa, “*Literacy*”, cuja etimologia remete ao termo latino “*littera*”, que significa letra. A origem da palavra foi influenciada por transformações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, fatores que comumente provocam o uso de novos termos e conceitos para designar fenômenos e demandas que surgem na sociedade.

Nesse cenário, o letramento surgiu para atender uma nova realidade social, na qual se tornou imprescindível o desenvolvimento de habilidades a serem utilizadas para ler e escrever no contexto das práticas sociais, não somente realizar a leitura e a escrita de palavras.

Soares (2003) nos aponta letramento como um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Nessa definição, o conceito de letramento se configura como prática social, extrapolando a leitura e a escrita como requisitos limitados à alfabetização, ou seja, é preciso saber ler e escrever para atuar no mundo.

Em resumo, o letramento é a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, as quais se pautam na linguagem como produto cultural e social. É o processo que possibilita o desenvolvimento de comportamentos e de práticas do uso do sistema da escrita a fim de compreender e produzir textos, em determinadas práticas sociais, de forma proficiente.

Para a professora Magda Soares, referência nos estudos de letramento desde a década de 1980, é necessário articular as práticas letradas ao ensino sistemático das relações entre grafemas e fonemas da língua.

Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais se tornaram cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar - no sentido tradicional:

Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se em uma adjetivação da palavra alfabetização - alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” e outras semelhantes (Soares, 2023 p. 63).

Devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos têm sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. A autora aponta que é necessário reconhecer que alfabetização (entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita), “distingue-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (Soares, 2023, p.64).

Dessa forma, percebe-se que a alfabetização e o letramento são dois conceitos distintos, mas interligados, relacionados ao processo de aquisição da leitura e da escrita. O primeiro é um processo que acontece no início da vida escolar, enquanto o segundo é contínuo e se desenvolve ao longo da vida. A alfabetização é uma etapa inicial que proporciona a base para o letramento, uma vez que é por meio do domínio do código alfabético que se é possível acessar e compreender diferentes situações de leitura e escrita.

Além disso, Soares (2023) destaca que a alfabetização pode ser vista como um aspecto técnico, mecânico, enquanto o letramento é mais amplo e relacionado a habilidades sociais e culturais. O letramento envolve o conhecimento e uso de diferentes gêneros textuais, a compreensão dos propósitos e contextos comunicativos, bem como a reflexão crítica sobre o uso da linguagem em diferentes situações.

Ainda sobre a questão conceitual dos letramentos, Rojo (2009) apresenta

[...] usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p. 98).

Ainda nos anos 1980, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, da pesquisadora, escritora e psicóloga argentina Emília Ferreiro, permitiu compreender o processo pelo qual as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita, desde as etapas iniciais até a aquisição do sistema convencional de escrita.

Para Ferreiro (1996), é essencial compreender que a escrita não é apenas uma cópia da fala, mas uma representação simbólica e autônoma da linguagem. Ela argumenta que as crianças não têm uma "tábula rasa" em relação à escrita, mas

trazem consigo hipóteses, concepções e conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Ferreiro (1996) identificou algumas fases no processo de psicogênese da língua escrita. A primeira fase é denominada pré-silábica, na qual as crianças acreditam que a escrita é uma forma de desenho e não há uma correspondência entre letras e sons. Nessa fase, podem ser observados rabiscos, garatujas e tentativas de representar palavras no papel.

A segunda fase é chamada de silábica, na qual as crianças começam a reconhecer que há uma relação entre letras e sons. Elas utilizam sílabas para representar palavras e podem cometer erros ortográficos, como escrever palavras com apenas uma letra ou com letras erradas. A terceira fase é a silábico-alfabética, na qual as crianças combinam letras e sílabas para escrever as palavras. Elas continuam cometendo erros, mas mostram um entendimento maior sobre como a escrita funciona.

Por fim, na fase alfabética, as crianças adquirem o sistema convencional de escrita, compreendendo as relações entre letras e sons de forma mais precisa. Elas são capazes de dominar as convenções ortográficas e escrever dentro de um padrão adequado. A autora ressalta que o processo de apropriação da escrita não é linear e varia de criança para criança. Ela enfatiza a importância de valorizar as hipóteses e concepções das crianças em relação à escrita, reconhecendo que elas são construtoras ativas do conhecimento.

Os estudos e atuação formativa de Ferreiro, teve como base principal a teoria de Jean Piaget (1896-1980). A natureza da constituição do conhecimento na epistemologia piagetiana é ativa. Diz-se ativa uma vez que o sujeito é participante do seu processo de conhecer. Ele compreende, inventa, cria, constrói, reconstrói, enfim o conhecimento não é recebido pronto, nem mesmo está nele. O conhecimento é elaborado.

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] (Piaget, 1970, p. 30).

As crianças possuem um papel ativo e essencial em seu aprendizado, construindo o próprio conhecimento. Seguindo as teorias construtivistas, Emília

Ferreiro procurou observar os processos de construção da alfabetização e da linguagem escrita, tornando-se uma grande crítica da alfabetização tradicional.

Ferreiro abordou algumas mudanças paradigmáticas como a valorização do conhecimento prévio das crianças, a importância da interação social e do contexto cultural na construção do conhecimento, a consideração da leitura como um processo ativo de compreensão e interpretação, e a necessidade de flexibilização e adaptação dos métodos de ensino para atender às individualidades dos alunos.

Essas mudanças foram fundamentais para uma nova compreensão da prática pedagógica e do desenvolvimento da alfabetização, com relação aos modelos tradicionais que priorizavam a transmissão de conteúdos de forma mecânica e descontextualizada.

Ao retomarmos para a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), vimos que o termo letramento está presente em todo o texto das orientações para a área de Linguagens no Ensino Fundamental, destacando-se os anos iniciais:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema da escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e em seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. (Brasil, 2018, p. 57)

Apesar de assumir um compromisso abrangente com o letramento, é necessário compreender que o letramento escolar ainda privilegia a escrita e a leitura em detrimento de outras formas de comunicação e práticas.

Na prática pedagógica do componente curricular de Língua Inglesa, em específico, é possível identificar nas atividades propostas em sala de aula, a supervalorização do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com foco em gramática, muitas vezes, descontextualizadas. Nessa prática, a escrita e a oralidade passam a ocupar um plano inferior no desenvolvimento e na aprendizagem da língua.

Escrever em inglês com certeza refere-se à capacidade de expressar-se por escrito. Isso envolve conhecer não somente a gramática, vocabulário, estrutura de frases e as convenções de escrita. Saber inglês, por outro lado, abrange uma construção de conhecimento mais ampla, que se refere à capacidade global de entender e se comunicar no idioma.

Envolve habilidades de compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, que inclui ainda, ser capaz de compreender e responder a falantes nativos, ler e entender textos e comunicar-se de forma proficiente em diferentes situações. Percebemos que o enfoque no ensino de um conjunto de regras gramaticais e a reprodução escrita de palavras, em vocabulários isolados, não é propriamente o ensino do idioma.

Nesse contexto, é fundamental compreender os desafios e os obstáculos para promoção da alfabetização e do letramento em sala de aula, observando os índices de proficiência em leitura e escrita dos nossos estudantes. A tentativa é evidenciar como tais índices impactam diretamente no desenvolvimento educacional e social do nosso país.

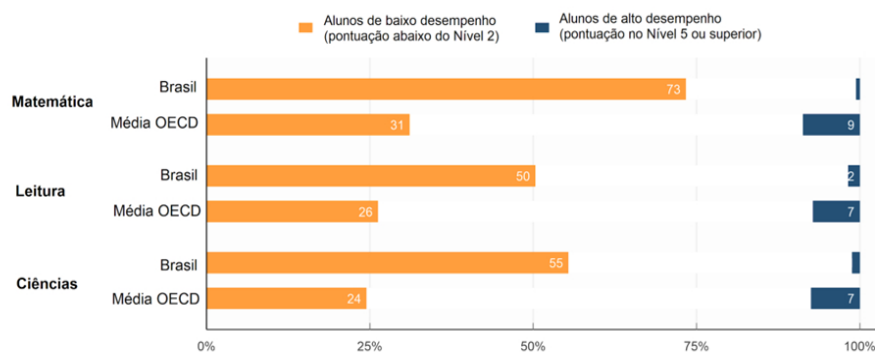
Faz-se necessário então, avaliar o impacto e a contribuição da política pública de alfabetização nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como, as interações entre o Estado e sociedade no que se refere a clareza no projeto de nação e de educação desejados.

2.2 Os índices de proficiência em Leitura e Escrita: uma preocupação nacional.

Os dados em relação à situação da educação no Brasil (principalmente nos índices de proficiência em leitura e escrita) apresentam um cenário preocupante. De acordo com o PISA (2018), o Brasil ocupava entre a 58ª e a 60ª posição em leitura, na pesquisa que analisou 79 países.

Realizado a cada três anos pela OCDE, o PISA é um estudo comparativo internacional que avalia os conhecimentos e as habilidades em matemática, leitura e ciências dos estudantes na faixa etária de 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países).

Gráfico 1- Comparativo entre a média dos países da OCDE e a média brasileira em Matemática, Leitura e Ciências.



Observação: Os números dentro da figura correspondem a porcentagens.

Fonte: OCDE, Banco de dados do PISA 2022.

A média da OCDE caiu significativamente em todas as áreas avaliadas. O impacto da pandemia foi maior entre países que registravam índices mais altos de desempenho e habilidades em matemática, leitura e ciências.

De acordo com os índices, metade dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania. Trata-se do maior estudo comparativo do mundo. Em função da pandemia de Covid-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do PISA⁴⁶ 2021 para 2022 e a do PISA 2024 para 2025.

A aplicação da avaliação no Brasil foi digital, com exceção dos questionários socioeconômicos aplicados aos pais dos discentes. Ao todo, 81 países foram avaliados. Participaram 10.798 estudantes de 599 escolas das redes pública e privada, sendo:

- 73,1% dos estudantes da rede estadual;
- 81,9% dos matriculados no ensino médio;
- 96,5% das escolas em área urbana; e
- 76,4% das escolas localizadas no interior.

As médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. Desde 2009, os resultados são estáveis nas três disciplinas, com pequenas flutuações que, na sua maioria, não são significativas, indicando que poucos jovens entre 15 e 16 anos não estão atingindo o nível adequado de aprendizado para a sua faixa etária.

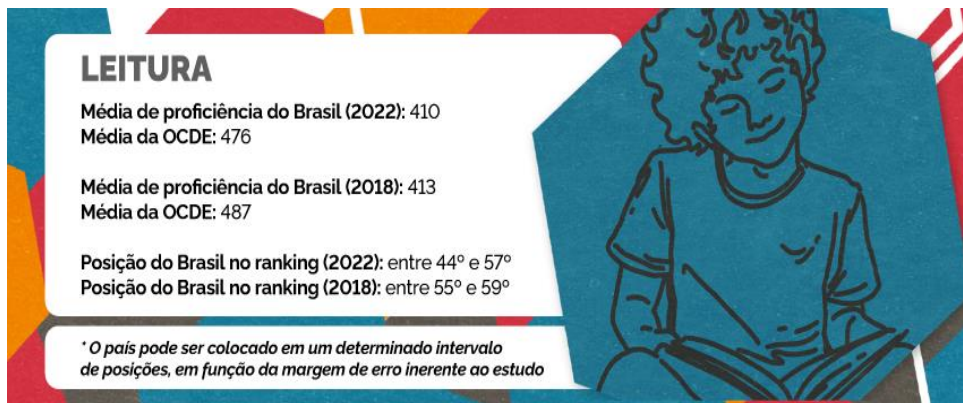
Apesar da média da OCDE nessa edição do estudo ser a menor de toda a série histórica (desde 2000), os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas. O desempenho médio brasileiro foi de 410 pontos em leitura.

A pontuação é estatisticamente inferior à média do Chile (448) e Uruguai (430), mas superior à da Argentina (401). Não há diferença estatisticamente significativa entre a média do Brasil, da Colômbia (409) e do Peru (408).

Podemos verificar algumas das médias de proficiência em leitura, como demonstra a figura 4 a seguir:

⁴⁶ O PISA é uma avaliação internacional coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem como objetivo analisar o desempenho dos estudantes em habilidades essenciais para a vida adulta. O Programa avalia conhecimento e habilidades de estudantes de 15 anos, em matemática, leitura e ciências.

Figura 4 - Divulgação das médias do PISA 2022.



Fonte: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em dez. 2023.

Segundos os dados disponibilizados pela plataforma do Ministério da Educação em dezembro de 2023, dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho nessa disciplina (abaixo do nível 2).

Entre os países-membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram esse nível foi de 26%. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior), enquanto, nos países da OCDE, a concentração foi de 7%.

Em 2019 acontece uma mudança na política pública educacional, decorrente da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano do ensino fundamental e não mais no 3º ano.

As aplicações incluem as turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3º ano do Ensino Médio. O 3º ano do Ensino Fundamental, que era coberto pela ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), deixa de ser avaliado, assim como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil.

A (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliava os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Eram avaliados todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano da aplicação da avaliação.

Em 2016, os testes da ANA foram aplicados para 2,5 milhões de estudantes, de 50 mil escolas e 100 mil turmas. A ANA foi substituída pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 2017. A mudança ocorreu para ampliar a abrangência da avaliação, que antes era focada apenas na alfabetização, e passou a

avaliar também as habilidades de leitura, escrita e matemática dos estudantes do ensino fundamental e médio.

O SAEB é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e possui uma periodicidade de dois anos. O INEP⁴⁷ é o órgão responsável pelo planejamento e pela operacionalização da avaliação no Brasil - que participa desde a primeira edição, realizada em 2000.

A ANA e a Prova Brasil, aplicadas no Ensino Fundamental e Médio, exploravam Língua Portuguesa e Matemática. Nas próximas edições, a etapa do 9º ano contemplará as áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas no escopo do teste. As frequências e os anos de aplicação também sofrem alterações. Desde 2019 todas as avaliações da Educação Básica foram aplicadas em anos ímpares, e a divulgação dos resultados nos anos pares.

Até então, cada uma era aplicada de acordo com diretrizes específicas. Dessa forma, todas as avaliações externas são identificadas com a nomenclatura SAEB. O que marca as diferenças entre eles é a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas.

Neste contexto sublinha-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa criado para atender ao Plano de Metas Compromisso - Todos pela Educação, através do Decreto 6.094/2007 que definiu a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007)⁴⁸.

Esses resultados refletem a necessidade de repensarmos vários aspectos relacionados às abordagens pedagógicas utilizadas na alfabetização e letramento em nossas salas de aula. Não apenas no campo das teorizações acerca das habilidades tradicionais de leitura e escrita, em que são sugeridas ampliações de conceitos e superações de suas práticas, mas também na forma como compreendemos o papel do educador e do aluno ao longo desse processo.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: jul.2023.

⁴⁸ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: dez. 2023.

2.3. A premissa de uma “Nova Pedagogia” dos Multiletramentos.

As condições sociolinguísticas requerem que preparemos os educandos para estarem aptos a transitar pelos vários ambientes sociais nos quais as convenções da comunicação podem ser muito diferentes. Tais diferenças são consequências de diversos fatores como cultura, classe social, gênero, experiência de vida, campo de trabalho, assunto ou disciplina acadêmica.

Dessa forma, se faz necessário compreender a abordagem dos multiletramentos nos anos finais do ensino fundamental - baseadas na premissa da necessidade de uma nova pedagogia dos multiletramentos, que buscam ampliar essas dimensões, em que se preconiza a formação de um cidadão “multiletrado”. As diferentes formas de se comunicar em uma língua são elementos essenciais para a construção do repertório multiletrado de um indivíduo.

Cope e Kalantzis (2000) sugerem que a pedagogia se reformule constantemente, partindo de quatro elementos fundamentais que se inter-relacionam, consistindo-se a pedagogia dos multiletramentos, quais sejam:

- 1) Prática situada, que se utiliza dos *designs* existentes e valoriza os conhecimentos que os estudantes já têm. Essa proposta também busca envolver atividades que criem um contexto de imersão em uma comunidade de aprendizes autênticos de determinada prática;
- 2) Instrução explícita, que refere-se ao controle consciente das regras e relações vinculadas à infraestrutura de um sistema;
- 3) Posicionamento crítico, relacionado ao reconhecimento dos saberes apreendidos no tocante aos aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e ideológicos;
- 4) Prática transformada, ligada à transposição dos significados para outros contextos. (Cope; Kalantzis, 2000, p. 237).

A prática situada e a instrução explícita destacam a importância de criar um ambiente de aprendizagem que seja relevante e significativo para os estudantes, permitindo que eles se envolvam de maneira mais autônoma no processo de aprendizagem.

Por exemplo, em uma aula de inglês, os alunos podem praticar habilidades de conversação simulando situações do dia a dia, como pedir comida em um restaurante ou dar direções. Isso torna o aprendizado mais relevante e envolvente, permitindo que eles apliquem o vocabulário e as estruturas gramaticais em contextos práticos. Além disso, instruções claras ajudam a guiar os alunos, aumentando sua confiança e autonomia no uso do idioma.

O posicionamento crítico e a prática transformada também incentivam os alunos a refletirem sobre as diferentes perspectivas e os contextos em que a língua é usada, promovendo uma compreensão mais ampla e mais aprofundada desta. Podemos exemplificar de forma mais prática, em uma aula de inglês em que os alunos recebem uma proposta de atividade *Classroom Debate* e devem discorrer sobre o tema "A mídia e suas influências".

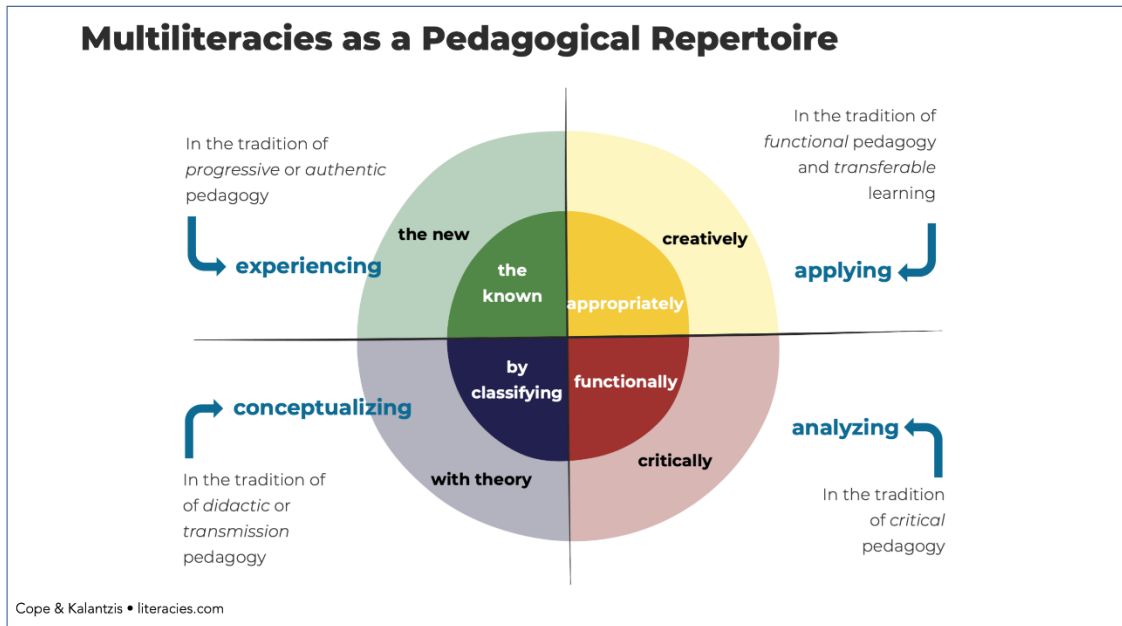
Na proposta, o professor apresenta diferentes trechos de artigos ou de notícias sobre um mesmo evento, escritos por fontes diversas. Os alunos devem ler os trechos e discutir em grupos as diferenças na forma como o evento é relatado. Eles podem refletir sobre: quem escreveu, quando escreveu, para qual plataforma? qual é o viés político/social do autor e como isso pode afetar a narrativa? como o contexto cultural e social da publicação influencia a forma como o tema é abordado? como diferentes interpretações da mesma notícia podem impactar a opinião pública e moldar a percepção sobre o evento?

A exposição de um tema de forma dialogada, pode promover um posicionamento crítico em relação à língua e ao uso da mídia, incentivando os alunos a pensar de forma analítica sobre as informações que consomem e a importância do contexto na comunicação. Assim, eles podem identificar que o domínio do idioma vai além da gramática e do vocabulário; envolvendo também uma compreensão das diferentes perspectivas e realidades ao redor do mundo.

Ainda sobre os quatro elementos, apresentamos a figura 5 que indica os multiletramentos como repertório pedagógico⁴⁹.

⁴⁹ Na tradição da pedagogia progressiva ou autêntica: **experimentando** - o novo - o conhecido. Na tradição da pedagogia funcional e da aprendizagem transferível: **aplicando** - criativamente - adequadamente. Na tradição da pedagogia didática ou de transmissão: **classificando** - com teoria. Na tradição da pedagogia crítica: **analisando** - criticamente – funcionalmente. (Tradução nossa, 2023.)

Figura 5 - Multiletramentos como Repertório Pedagógico.



Fonte: Cope e Kalantzis (2000).

Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/visual-overview>. Acesso em: 20 jan. 2024.

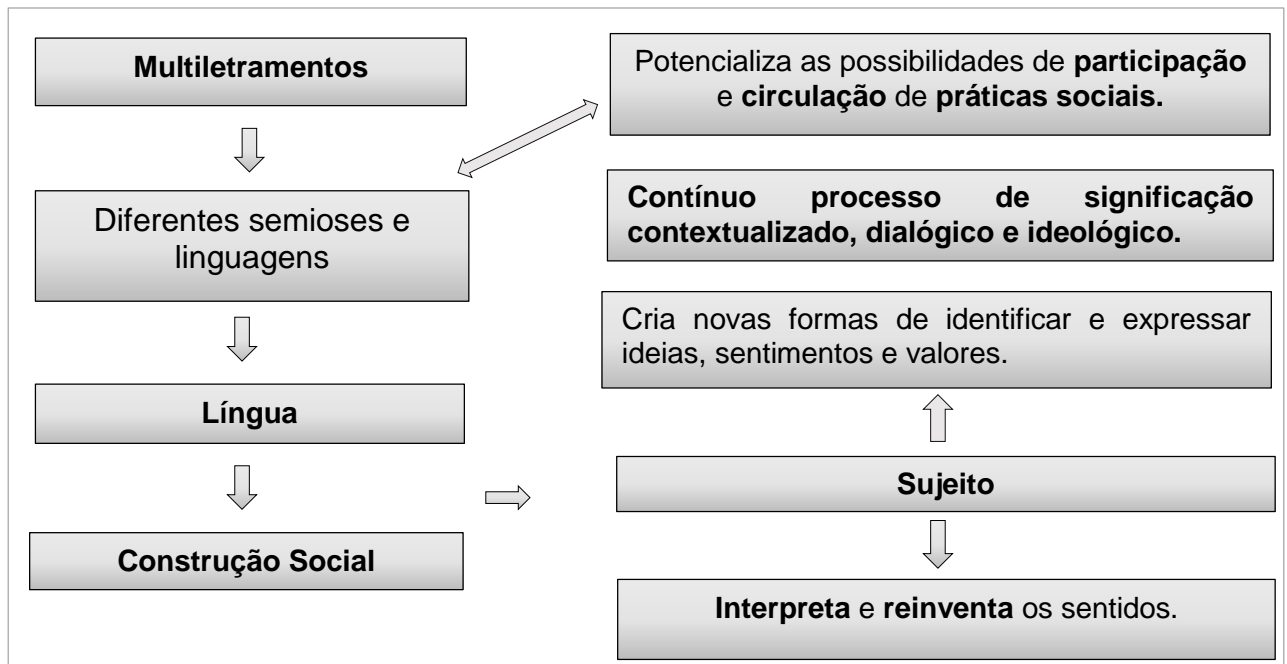
Os autores afirmam que esses aspectos não constituem uma sequência rígida e fixa a ser seguida, muito menos devem ser utilizadas de forma isolada, mas a proposta é se beneficiar das potencialidades oferecidas pelo trabalho conjunto desses quatro pontos.

Para Cope e Kalantzis, (2000, p.239), os quatro elementos da pedagogia “representam orientações epistemológicas, quatro modos de saber, quatro perspectivas sobre os significados que fornecem aos alunos modos multifacetados de ler o mundo.”

A pedagogia dos multiletramentos proposta por Cope e Kalantzis (2000) enfatiza uma abordagem mais inclusiva e holística no ensino de línguas estrangeiras. Isso significa que os professores devem considerar não apenas o aspecto linguístico, mas também os aspectos culturais, sociais e políticos relacionados ao idioma que estão ensinando.

Com base nesses pressupostos, apresentamos a figura 6, na tentativa fornecer uma representação visual das principais ideias e suas relações no texto da BNCC, proporcionando uma visão geral do conteúdo.

Figura 6 - Abordagem conceitual dos Multiletramentos.



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

Rajo (2012) em seu texto intitulado: “*Pedagogia dos Multiletramentos*”, levanta a questão: “por que propor uma pedagogia dos multiletramentos?” e faz um breve histórico sobre o resultado do Colóquio de 1996 que resultou no manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL). Para a autora, o termo multiletramentos foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade - dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rajo, 2012, p. 13).

Rajo aponta ainda uma diferença sutil entre letramentos (múltiplos) com sentido de variedades de práticas letradas e multiletramentos divididos entre o caráter de multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. Esse último, sendo representado na atualidade pelas representações hipermidiáticas.

As representações hipermidiáticas referem-se a formas de comunicação e expressão que combinam diversos tipos de mídia, como texto, imagem, som, vídeo e interatividade. Eles permitem uma navegação não linear e interativa por meio de *hiperlinks* ou outros elementos interativos incorporados.

A hipermídia⁵⁰ pode aparecer em diversos formatos, como *websites*, jogos eletrônicos, aplicativos, apresentações multimídia, entre outros. Elas possibilitam a criação de narrativas mais complexas e dinâmicas, permitindo aos usuários explorar diferentes caminhos e interagir com o conteúdo de maneira personalizada.

Teóricos como Kress (1998) e Van Leeuwen (2011), ao discutirem as representações hipermidiáticas e multimodalidade, chamam a atenção para o fato de que não são simplesmente a existência e a disponibilidade da tecnologia que garantem uma aprendizagem facilitada, tampouco apenas sua presença no ambiente educacional, pois é preciso saber o que fazer com ela, antes de qualquer coisa. Faz-se necessário repensar as intencionalidades com e para o seu uso.

Com relação aos documentos normativos e o uso do termo multiletramentos, constatamos que o Currículo de Referência de Minas Gerais (2018), adota o multiletramento como norteador da prática docente, evidenciado no trecho:

[...] outro norteador de nossa prática docente é **o multiletramento** que acontece nas práticas sociais, visto que os gêneros textuais, através de variados suportes, servem aos mais diversos propósitos comunicativos. Nesse sentido, **o multiletramento** passa a consistir num desafio para os educadores, na tarefa de se alinhar às novas exigências de uma sociedade hipermultimodal, requerendo muita ousadia e espírito inovador por parte dos professores envolvidos. A cada dia surgem novas formas de expressar emoções, sentimentos e valores que se materializam em gêneros híbridos em constante inovação. (Minas Gerais, 2018, p. 616, grifo nosso)

Além disso, as representações hipermidiáticas também podem facilitar a comunicação e o compartilhamento de informações, possibilitando a criação de conexões entre diferentes ideias, conceitos e recursos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses), que exigem a capacidade e prática de compreensão e produção de cada uma delas.

São necessárias novas ferramentas - além da escrita manual e impressa. São requeridas novas práticas, como de análise crítica por parte do interlocutor.

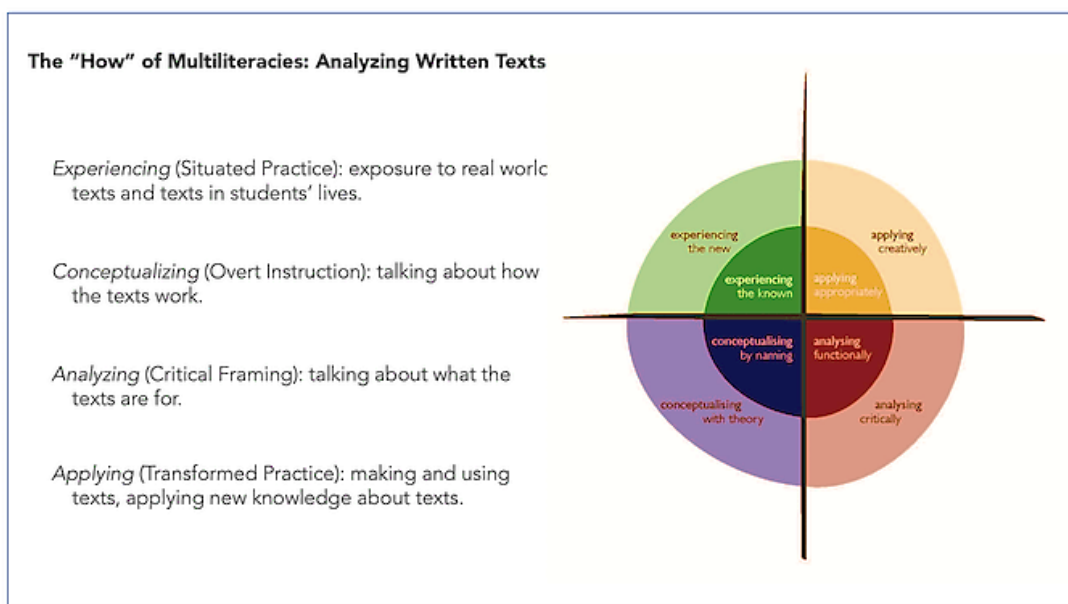
⁵⁰ De acordo com o dicionário Oxford (*online*), Hipermídia é um sistema de registro e exibição de informações informatizadas por meio de computador, que permite acesso a determinados documentos (com textos, imagens estáticas ou em movimento, sons, *softwares* etc.) a partir de *links* que acionam outros documentos e assim sucessivamente. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 20 jan.2024.

A hipermídia é uma mídia de leitura não linear que contém imagens, sons, texto e vídeo (multimídia) como elementos de um sistema de hipertexto. A *web* é um exemplo clássico de hipermídia, enquanto o cinema é um exemplo da multimídia padrão por não ter *hyperlinks*.

O enquadramento crítico representa o momento em que se toma distância da experiência e se busca evidenciar, coletivamente, os “porquês” e “como” dos objetos, das experiências e dos seus efeitos. Isso envolve um tipo de análise funcional, por um lado, e, por outro, uma análise “avaliativa” das relações, interesses e pontos de vista envolvidos.

A figura 7, apresenta em inglês, um resumo de um dos quadros teóricos do Grupo de Nova Londres (1996) sobre: O “como” dos Multiletramentos: analisando textos escritos⁵¹.

Figura 7 - A teoria dos Multiletramentos.



Fonte: Cope; Kalantzis, *online*, (2000).

Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Acesso em jan. 2024.

A pedagogia dos multiletramentos parte do pressuposto de que a aprendizagem é parte de um processo de interações colaborativas com sujeitos que dispõem de diferentes habilidades, *backgrounds* culturais e perspectivas sobre a vida.

Assim, as aprendizagens dos letramentos específicos da comunidade, na academia e no mundo do trabalho, devem caminhar juntas e, para isso, é preciso combinar quatro princípios ou processos fundamentais: prática situada (ou experiência), instrução explícita (ou conceitualização), enquadramento crítico (ou análise) e a prática transformada (ou aplicação).

⁵¹ Experienciar (Prática situada): exposição a textos reais e da vida dos alunos. Conceitualização (Instrução aberta): falar como os textos funcionam. Análise (Enquadramento crítico): falar sobre para que servem os textos. Aplicar (Prática transformada): fazer e usar textos, aplicando novos conhecimentos sobre eles. Tradução nossa, 2023.

A relação entre a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL,1996) e a BNCC (2018) é bem aproximada quanto as marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da curriculares, em especial os que fazem parte da área de linguagens, com relação ao estabelecimento de competências e habilidades.

Os componentes dessa nova pedagogia apontam para um ensino e aprendizagem em que os alunos são protagonistas do seu próprio conhecimento. Assim, a BNCC (2018, p.12) propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

A Base Nacional Comum Curricular inclui propostas de incentivo ao protagonismo dos alunos da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito a Área de Linguagens, a BNCC (2018, p.59) aponta que aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente, amplia “suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.”

SEÇÃO 3. AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LÍNGUA INGLESA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA BNCC: ALGUNS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

3.1. A posição do Brasil em relação à proficiência em inglês

A viabilidade do ensino de inglês na escola pública brasileira é uma questão polêmica e tem gerado discussões entre especialistas ao longo do tempo. Essa ainda era uma controvérsia quando da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998) e se redesenhou no cenário atual, tendo em vista o cumprimento das diretrizes previstas na BNCC (2018).

A posição do Brasil em relação à proficiência em inglês foi apresentada em estudos realizados na edição de 2023 do Índice de Proficiência em Inglês da EF⁵² (*Education First*) e classificou 113 países e territórios por suas habilidades em inglês. O Brasil ocupou a 70ª posição no *ranking* com pontuação média global considerada baixa de 487 pontos, sendo o 15º país dos 20 inclusos na América Latina.

Dentre os 20 países avaliados na América Latina, o Brasil está à frente apenas de Panamá, Colômbia, Equador, México e Haiti - enquanto Argentina, Honduras e Costa Rica ocupam as três primeiras posições do *ranking*, respectivamente. A pesquisa contou com 2,2 milhões de participantes, com idade média de 26 anos, sendo 55% mulheres e 45% homens.

Santa Catarina foi classificada com o maior índice de proficiência em inglês no Brasil, com nível alto de conhecimento (555 pontos). Em segundo lugar, aparece o Rio Grande do Sul (542 pontos), seguido por Distrito Federal (540), Minas Gerais (531) e Rio Grande do Norte (520), todos com proficiência moderada.

Os piores resultados ficaram com os estados do Piauí (451) e Acre (450), com nível baixo, e Maranhão (441), muito baixo. O Índice de Proficiência em Inglês é um estudo que vem sendo realizado mundialmente há 12 anos e, durante esse tempo, o

⁵² *Education First* (EF) é uma empresa de educação internacional fundada em 1965 na Suécia. Ela oferece uma variedade de programas educacionais e de intercâmbio para estudantes e profissionais ao redor do mundo. A empresa possui escolas e escritórios em mais de 100 países e trabalha com mais de 52.000 educadores em todo o mundo. Além disso, a empresa organiza eventos e competições internacionais, como o EF *English Proficiency Index* e a EF *Academy*, uma escola internacional de ensino médio. A EF *Education First* busca promover um mundo mais interconectado, onde as pessoas possam se comunicar e se entender melhor através da aprendizagem de idiomas e da experiência internacional. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Brasil vem em escala de desenvolvimento levemente ascendente.

Os conhecimentos de inglês dos jovens brasileiros de 18 a 20 anos tiveram uma melhora sutil de 3 pontos com relação a 2022, e todas as faixas etárias de 21 anos em diante tiveram queda - sendo a maior na faixa dos 26 a 30 anos, de 532 pontos para 509.

A figura 8 apresenta a posição do Brasil em relação aos países da América Latina do EF no índice de Proficiência em Inglês.

Figura 8 - Ranking English First - English Proficiency Index.



Fonte: EF English Proficiency Index, 2023. Adaptado pela autora.

A classificação “baixa proficiência” significa que a população não consegue, em sua grande maioria, participar de encontros e reuniões no trabalho em inglês, escrever *e-mails* profissionais ou compreender textos e notícias.

Apesar de possuir um sistema de ensino público que assegura a presença da

Língua Inglesa ao longo da vida escolar de seus estudantes, o Brasil não atingiu resultados satisfatórios nos índices apresentados. Para essas pesquisas, as políticas públicas de ensino de inglês no Brasil são destacadas “apenas pela legislação que assegura o ensino escolar”, se comparadas com outros países da América Latina.

Essa discrepância entre o que é prometido e o que é realizado exige uma reflexão crítica sobre o real compromisso do Estado com a formação linguística de seus estudantes, além de uma reavaliação das estratégias adotadas, que precisam ser mais do que um ato normativo e verticalmente apresentado, mas sim uma transformação estrutural e pedagógica que realmente prepare os estudantes para a comunicação em um mundo globalizado.

3.2. As Competências e Habilidades no Componente Curricular de Língua Inglesa.

3.2.1. Como são definidas as Competências no Componente Curricular de Língua Inglesa?

Na BNCC (2018), Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana no exercício da cidadania. Assim,

[...] ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competência – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (Brasil, 2018, p.16).

Mueller (2017) no texto intitulado: “O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI”, advoga que competência é um conceito que integra o paradigma produtivo e passou a orientar currículos a partir de uma lógica instrumental. Dessa forma, a educação deve adequar as forças de trabalho a níveis de produtividade úteis a determinadas profissões indispensáveis ao pleno progresso do modo de produção capitalista.

De acordo com a análise dos recortes da BNCC apontados por Carneiro (2020), os cuidados docentes e pedagógicos são multifocais, cabendo atentar primordialmente para o seguinte:

- 1) Cada competência envolve um feixe de habilidades específicas cujo acionamento é alinhado em contextos, ora curriculares focais (referentes a cada disciplina), ora em contextos transversais.
- 2) As habilidades vinculadas a cada competência assumem um papel fundamental na organização do conteúdo da disciplina e requerem, por isso, uma mudança de atitude em relação ao conhecimento, às metodologias de ensino, às aprendizagens essenciais e significativas e à necessidade de assistir ao aluno quanto a ter clareza sobre a própria forma de estudar. Todos estes aspectos estão embutidos no conceito de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, consagrados na BNCC e, ainda, sediados na compreensão extensiva de protagonismo do aluno. Também é requerida maior cooperação entre os professores e um esforço contínuo de socialização do saber elaborado por via da contextualização, da interdisciplinaridade e das aprendizagens essenciais.
- 3) A competência específica das atividades de cada disciplina a caracteriza como atividade humana.
- 4) As habilidades podem ser organizadas por competência ou, também, por unidades temáticas, como proposto para o Ensino Médio.
- 5) Outras unidades temáticas podem ser aditadas à pauta escolar além das definidas na BNCC, desde que consideradas necessárias e que correspondam a necessidades específicas do contexto e dos alunos e “respondam às demandas dos sistemas de ensino e escolas”. Em qualquer hipótese é imprescindível preservar os norteamentos da BNCC.
- 6) No Ensino Médio, diferentemente do Ensino Fundamental, não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas, também, como já referido, do grau de autonomia dos estudantes, que se supõe alcançado. Essa proposta não mais impõe restrições e necessidades de estabelecimento de sequências (que já são flexíveis no Ensino Fundamental), podendo cada rede de ensino e escola organizar localmente as sequências e simultaneidades, considerados os critérios gerais apresentados depois de cada campo de atuação (Carneiro, 2020, p.68-69).

Por outro lado, as habilidades desenvolvidas por meio de cada componente curricular (disciplina) devem guardar conexão com as competências específicas da respectiva área de conhecimento e, também, com as Competências Gerais da Educação Básica, definidas na BNCC.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Base, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2018, p.61)

A pedagogia por competências, conforme apresenta Saviani (2008), tem como objetivo formar indivíduos flexíveis, ou seja, aptos a atender às necessidades da sociedade, subjugados a quaisquer condições para a sobrevivência.

Saviani (2008, p. 473) aponta ser outra face da pedagogia do ‘aprender a aprender’, “[...] cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Nessa citação, o autor está crítica a ideia de uma pedagogia que se baseia unicamente em desenvolver competências e habilidades nos indivíduos, sem considerar o contexto social e econômico em que estão inseridos.

Saviani (2008) destaca que essa abordagem coloca a responsabilidade pelo sucesso e sobrevivência dos indivíduos única e exclusivamente em suas mãos, em detrimento de um compromisso coletivo.

A crítica se amplia para a visão neoliberal que desresponsabiliza o Estado e as instituições sociais e direciona toda a carga para o indivíduo, que deve se adaptar e competir no mercado de trabalho de forma autônoma, negligenciando a desigualdade social, a falta de oportunidades iguais e a exploração do trabalho, colocando os indivíduos em uma situação de vulnerabilidade diante das forças do mercado.

Sobre esse aspecto do discurso educacional, Freitas (2022)

Esse discurso educacional, que é reproduzido, experienciado e que atribui, caracteriza ou identifica o modo como as relações entre os participantes acontecem, é dominado por diversas habilidades que os processos de ensino e de aprendizagem se associam. Logo, o discurso de formação de competências e habilidades formativas para o mundo social são desencadeadas em vozes que clamam às necessidades empresariais na formação de pessoas para o mundo do trabalho. (Freitas, 2022, p.173)

Assim estabelecidas pela BNCC (2018), cada área de conhecimento possui competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos de escolarização do ensino fundamental. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

Nesses termos, apresentamos a figura 9 com o resumo dos objetivos das Competências Gerais do documento para o ensino fundamental:

Figura 9 - Competências Gerais da BNCC.



Fonte: BNCC, 2018.

Considerando a figura apresentada e em articulação com as competências específicas da área de Linguagens, o Componente Curricular de Língua Inglesa pode ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las.

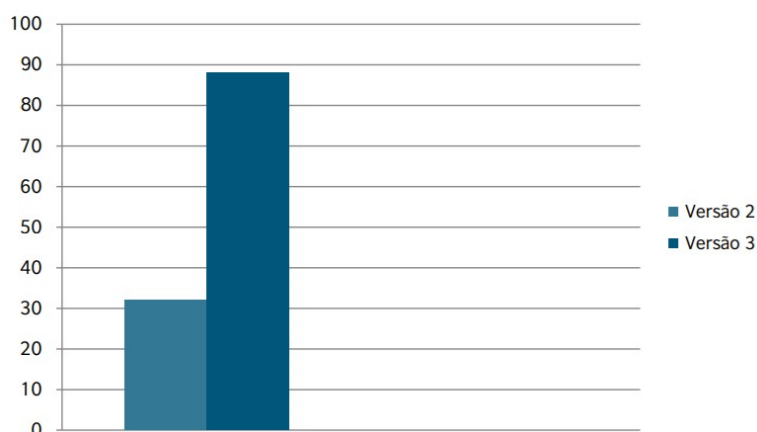
Se por um lado é determinado que os currículos escolares de todo o Brasil tenham a mesma Base, por outro, é essencial que haja também flexibilidade, a fim de garantir contextualizações locais em um país tão multifacetado.

No entanto, a flexibilidade presente na segunda versão da BNCC, que incluía 32 habilidades, foi ampliada na terceira versão, que passou a contar com 88 habilidades, como demonstra o estudo “Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC - Componente Língua Inglesa”, elaborado pelo *British Council*⁵³ em 2017. Um aumento significativo de 56 habilidades entre as duas versões.

De acordo com o estudo⁵⁴, a justificativa para o aumento na quantidade de habilidades durante as versões da BNCC se apoia na troca textual do componente curricular “Língua Estrangeira”, na 2ª versão, para “Língua Inglesa” na 3ª versão.

Assim estabelecida, a análise do documento resumiu quantitativamente as habilidades para Língua Inglesa da 2ª para a 3ª versão conforme o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Quantitativo de habilidades entre a 2ª e 3ª versão da BNCC



Fonte: Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME, 2017.

⁵³ *British Council* é uma organização internacional britânica para educação e relações culturais. É uma organização sem fins lucrativos e atua em mais de 100 países desde 1934. Tem como objetivo fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde estão presentes pela construção de relacionamentos nas áreas de artes, educação, esportes e língua inglesa. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/>> Acesso em 10 mai.2024.

⁵⁴ A elaboração do artigo “Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC - Componente Língua Inglesa” foi coordenada por Cíntia Toth Gonçalves (*British Council*) e realizada por três especialistas de destaque no ensino da língua inglesa no Brasil, a saber: Profa. Me. Andreia Cristina Alves de Oliveira Silva (Escola da Vila), Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi (Universidade Federal do Espírito Santo) e Profa. Me. Livia Pretto Mottin (Universidade do Vale do Taquari - Univates). Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/bncc/leitura-critica>> Acesso em 10 mai.2024.

O que se nota é um “excesso de habilidades requeridas”, baseadas no reforço dos conhecimentos da língua inglesa. Nesse contexto, destacamos as principais diferenças (de maneira sintética) para o ensino de Língua Inglesa entre os PCN's (1998) e a BNCC (2018), no que diz respeito a aspectos como o *status*, a organização dos eixos temáticos, os objetivos, as práticas comunicativas e os conteúdos.

a) O *status* da Língua

PCN's (1998)	BNCC (2018)
Língua Estrangeira	Língua Inglesa
A língua é legitimada como uma oportunidade de acesso ao mundo globalizado e um conhecimento que o aluno precisa para exercer a cidadania e ampliar suas possibilidades de interação em diversos contextos.	Na perspectiva de língua franca, o inglês deixa de pertencer apenas aos nativos (onde a língua é ensinada como materna, na Inglaterra, Canadá ou Estados Unidos, por exemplo), e passa a ser incorporado pelas pessoas em contextos variados, e em práticas e interações reais. O inglês é usado para maior inserção no mundo acadêmico, cultural e mercadológico.

b) A organização dos eixos temáticos

PCN's (1998)	BNCC (2018)
Quatro eixos de conteúdo, divididos em conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.	Os eixos são oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

c) Os objetivos

PCN's (1998)	BNCC (2018)
A aprendizagem da língua estrangeira relacionada, principalmente, com o desenvolvimento integral do letramento do aluno - com foco em aprender a ler textos escritos em outra língua.	A visão de multiletramento do aluno, com ênfase no caráter formativo em uma perspectiva de educação linguística consciente e crítica.

d) As práticas comunicativas

PCN's (1998)	BNCC (2018)
A ênfase nas práticas de leitura e escrita.	Compreendendo outras dimensões (incluindo as habilidades) para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes.

e) Os conteúdos

PCN's (1998)	BNCC (2018)
O estudo da língua direcionado para suas estruturas linguísticas e de vocábulos.	O estudo do léxico e da gramática tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de aprender a língua.

Enquanto os PCN's (1998) priorizavam o ensino da língua estrangeira como um meio de comunicação e interação social, a BNCC (2018) propõe a aprendizagem de Língua Inglesa de forma interdisciplinar, sendo os objetivos e as práticas comunicativas estruturados a partir da diversidade linguística e cultural.

Neste contexto, verificamos como as habilidades são definidas e estruturadas na BNCC de Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental.

3.3. Como são definidas as habilidades no Componente Curricular de Língua Inglesa?

Na BNCC (2018) as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. De acordo com o Documento:

as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos. (Brasil, 2018, p.28)

Ao mesmo tempo em que a Base defende a autonomia das escolas e redes de ensino na definição de abordagens e metodologias mais adequadas para o contexto e perfil dos estudantes, percebemos que as decisões sobre como implementar as características e as necessidades específicas de cada comunidade escolar, ainda são incorporadas no currículo escolar de forma normativa e regulatória.

Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada

habilidade é identificada por um código alfanumérico. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, apresentadas conforme a figura 10:

Figura 10 - Identificação das habilidades por código alfanumérico

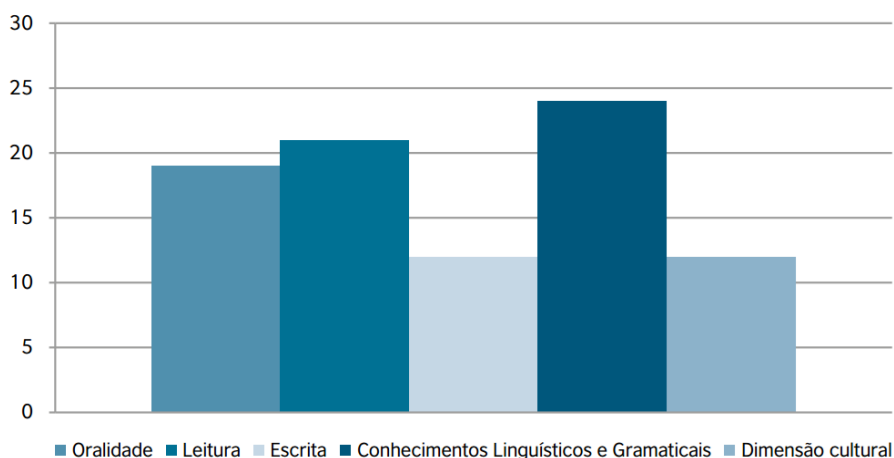


Fonte: BNCC, 2018.

A BNCC (2018) organiza as habilidades do Componente Curricular de Língua Inglesa em cinco eixos temáticos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão Intercultural

De acordo com a Base, os cinco eixos representam as habilidades necessárias para a aprendizagem e uso da Língua Inglesa (L.I.) como apresentado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Distribuição das habilidades nos eixos do Componente de LI.



Fonte: Consed e Undime, 2017.

O gráfico nos sugere que o eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais representa a habilidade mais utilizada, embora a BNCC recomenda que o ensino da

LI não deve se concentrar exclusivamente nesse eixo, enfatizando que a língua não deve ser abordada de forma isolada.

Ao mesmo tempo que o texto da Base se opõe ao ensino tradicionalmente fragmentado, as diretrizes do Documento pouco auxiliam em uma importante questão que ronda o ensino do inglês: o estigma negativo do inglês escolar, reforçado por aulas baseadas em tradução - gramática - vocabulário.

Uma das principais críticas apontadas pelo *British Council* (2017, online) destaca que a menor parte das habilidades está concentrada no eixo da Dimensão Intercultural, considerada fundamental para o desenvolvimento integral do aluno e para uma visão menos tecnicista e meramente instrumental da Língua Inglesa.

A BNCC salienta que os eixos temáticos (embora tratados de forma separada na explicitação do documento), estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escola.

3.3.1. O eixo Oralidade

O eixo da oralidade envolve as práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala), com ou sem contato face a face. Tem como foco central a escuta, fala e produção oral como um todo.

Apesar dessa proposição, entendemos que o eixo oralidade se configura historicamente como o menos explorado em sala de aula, estigmatizado pelo senso comum como irrealizável, apesar dos anos subsequentes de escolarização do estudante.

Para Corrêa (2017, p.298) “o professor da disciplina, em geral, limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, desprivilegiando a oralidade no idioma”. Diversos são os obstáculos no trabalho com a produção oral, que passam pelo quantitativo de estudantes por sala, por questões espaciais, investimentos, lacunas na formação/qualificação docente e até mesmo a resistência dos alunos, muitas vezes, inseguros e desmotivados.

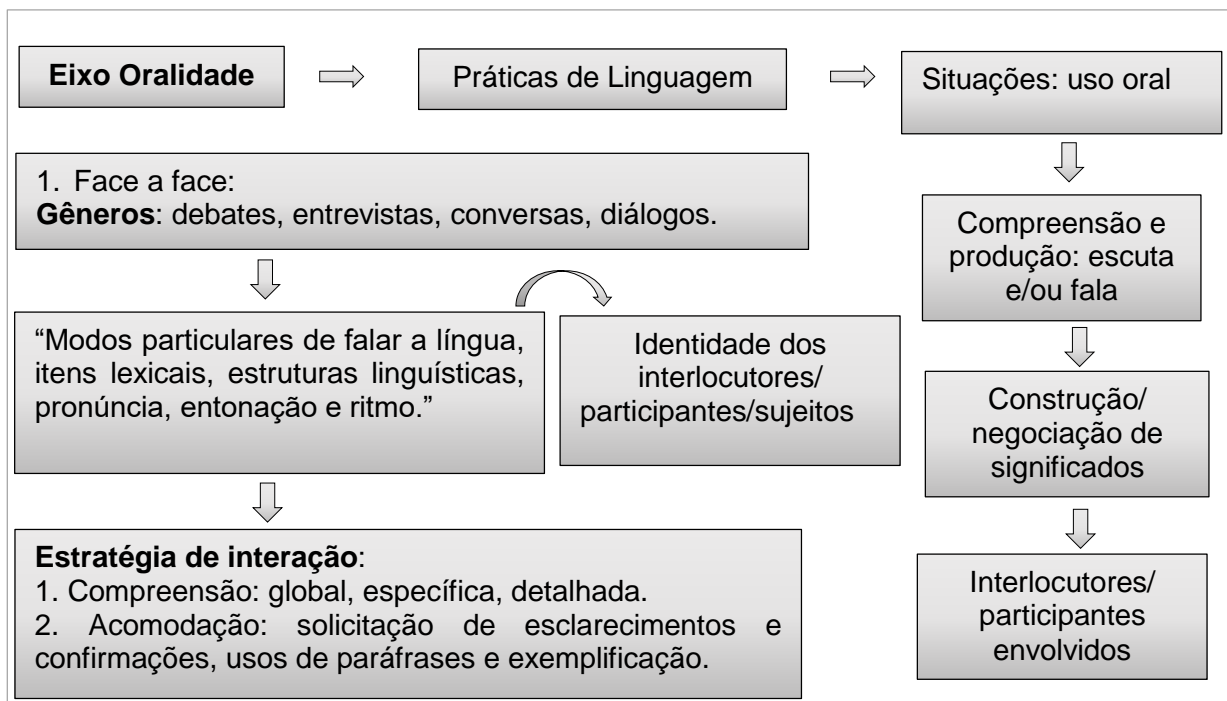
Para o trabalho pedagógico, correspondente ao eixo Oralidade a BNCC (2018) ressalta que

os diferentes “recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, *internet*, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral

em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes deverão ter acesso à oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa. (Brasil, 2018, p. 243)

De acordo com a Base, o eixo oralidade objetiva a compreensão e garantia de significado entre os falantes, como é apresentado na figura 11:

Figura 11 - O eixo Oralidade



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

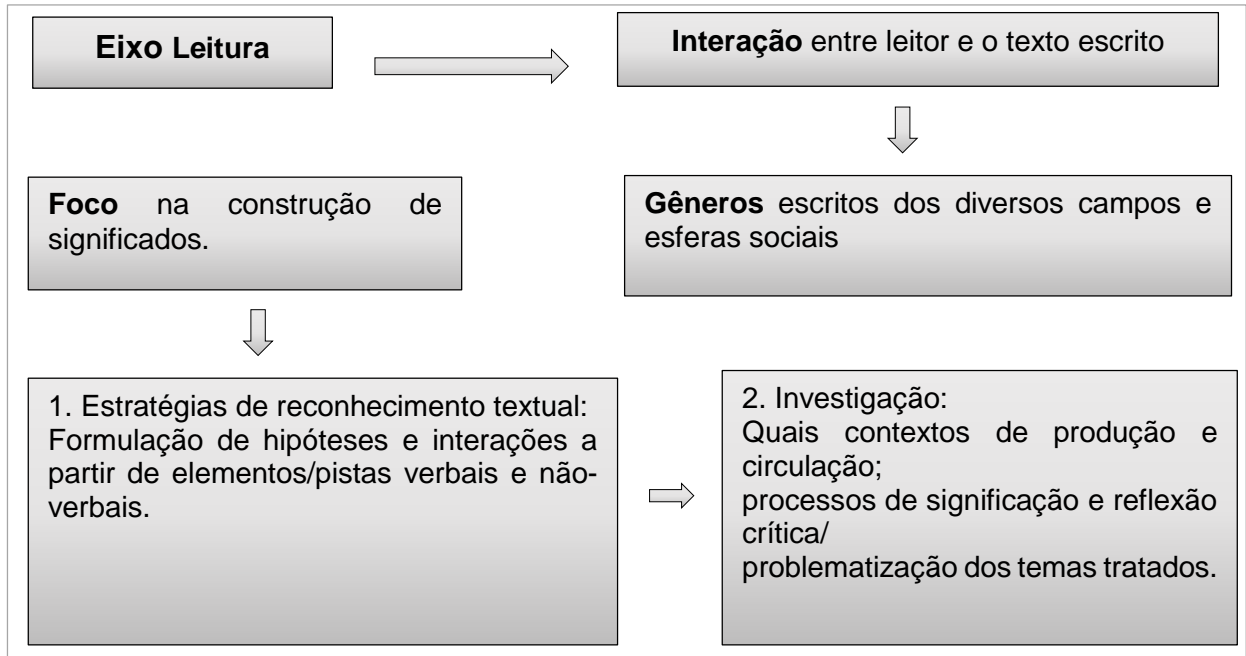
No entanto, percebemos um reforço da visão instrumental da língua, ao enfatizar os aspectos estruturais da LI sem o oferecimento de possibilidades práticas, orçamentárias e formativas na ruptura com os paradigmas que envolvem aprender a Língua Inglesa na escola pública.

3.3.2 O eixo Leitura

No eixo Leitura são abordadas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito e as práticas de produção de textos, respectivamente. São abordadas práticas diversas, com foco na construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

O eixo leitura envolve também a compreensão dos variados gêneros textuais, assim como a interpretação dos textos, sejam eles verbais, multimodais, verbo-visuais ou outros, como exemplifica a figura 12:

Figura 12 - O eixo Leitura



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

Para a BNCC (2018), a vivência em leitura, a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. Além disso, a Base enfatiza que

as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (Brasil, 2018, p.244).

Vimos que as práticas leitoras em Língua Inglesa são fundamentais para a ampliação do repertório cultural e intelectual dos estudantes, desde que sejam realizadas de forma reflexiva e contextualizada. No entanto, a integração de diferentes disciplinas deve ser feita de forma cuidadosa, para que não se torne apenas uma forma superficial das temáticas apresentadas aos estudantes.

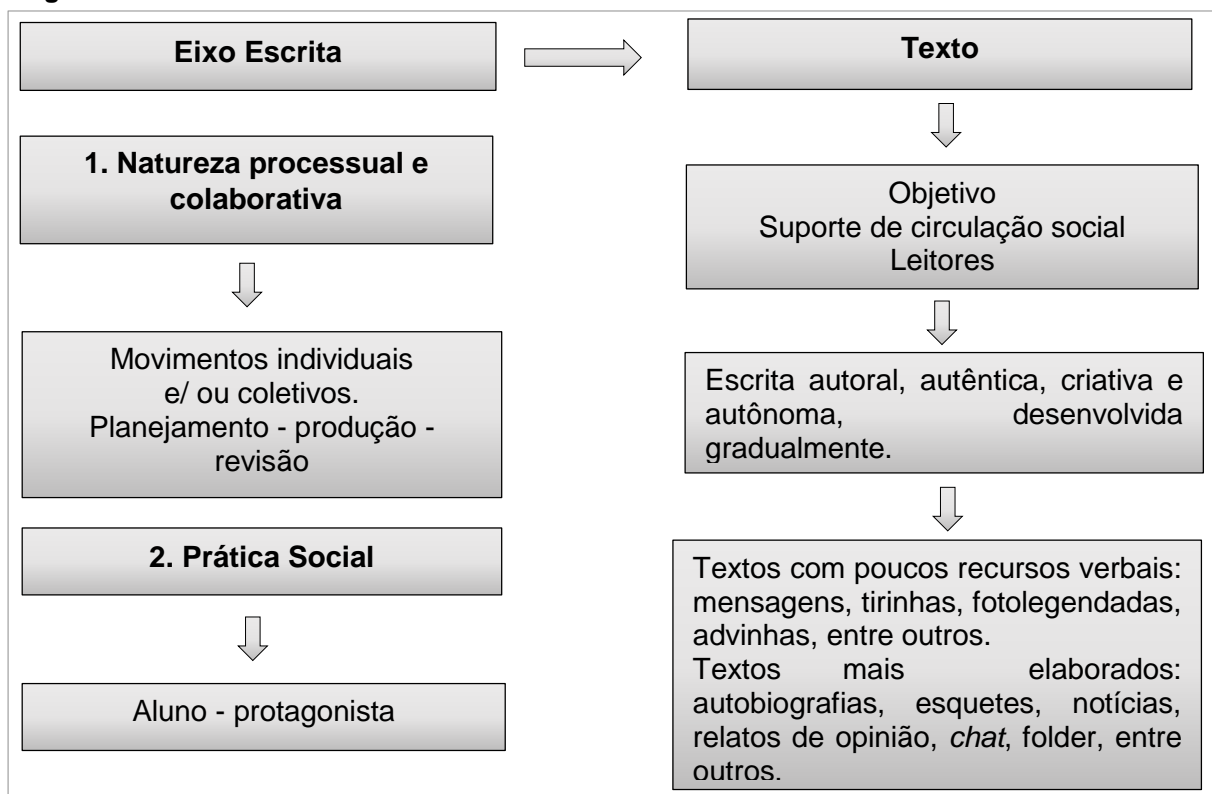
3.3.3. O eixo Escrita

De acordo com a Base, o eixo escrita busca desenvolver nos alunos uma escrita responsável, criativa, autoral, autônoma e autêntica. A escrita deve ser sempre relacionada a diferentes esferas do dia a dia do aluno, para que seja cada vez mais ampla e variada. O ato de escrever é também concebido como “prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.” Evidenciamos no texto que

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografias, esquetes, notícias, relatos de opinião, *chat*, *fôlder*, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. (Brasil, 2018, p.244)

Na BNCC (2018) a escrita é apresentada como uma prática social como demonstra a figura 13:

Figura 13 - O eixo Escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

É importante considerar que a escrita é uma forma de poder e de representação, e nem todos os estudantes têm igual acesso a esse poder.

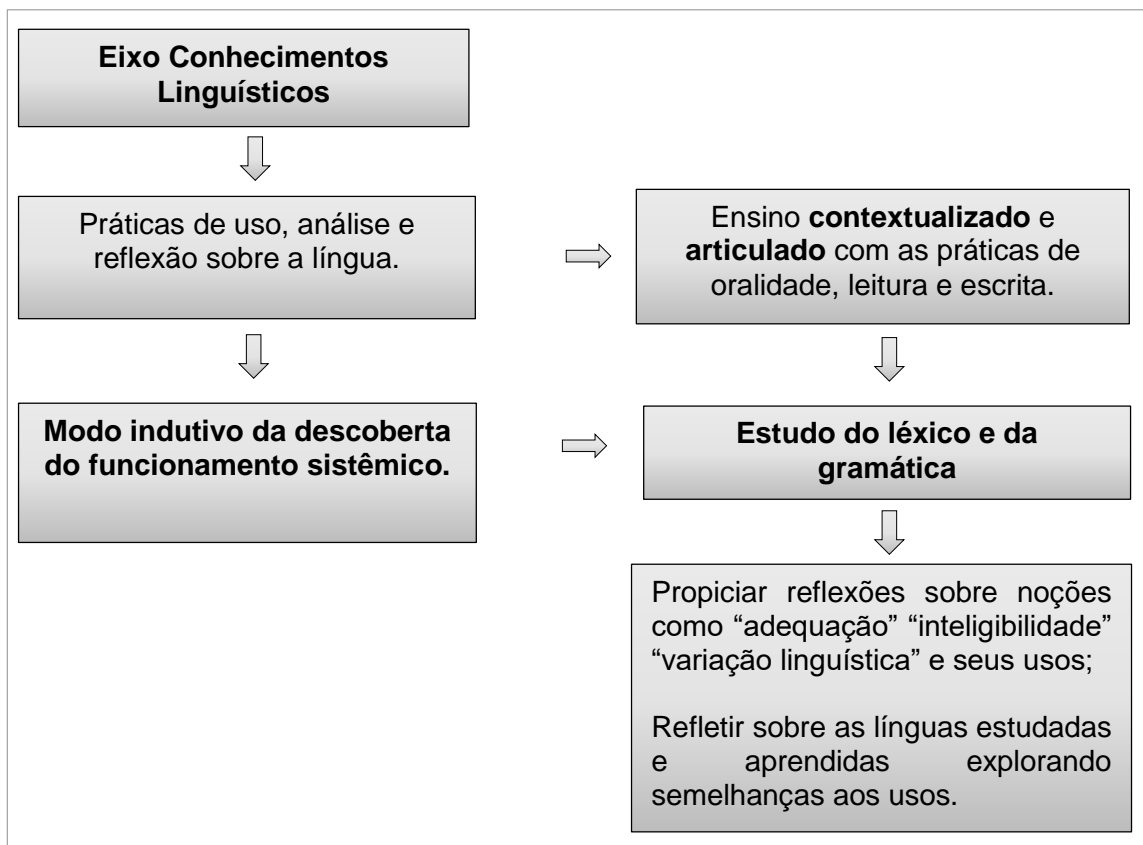
Independentemente da origem social ou cultural, é necessário de fato, que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades para desenvolver o protagonismo de sua própria narrativa.

3.3.4. O Eixo Conhecimentos Linguísticos

Na Base, os conhecimentos linguísticos estão entre as habilidades que contemplam a prática de compreender, usar e refletir sobre o novo idioma, articulando as esferas centrais de escrita, oralidade e leitura.

O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês, como é esquematizado na figura 14:

Figura 14 - O eixo Conhecimentos Linguísticos



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

O estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, tem como foco levar os alunos, de modo indutivo, a descobrir o **funcionamento sistêmico do inglês**. Para além da definição do que é certo e do que é errado, essas descobertas devem propiciar

reflexões sobre noções como “adequação”, “padrão”, “variação linguística” e “inteligibilidade”, levando o estudante a pensar sobre os usos da língua inglesa [...] (Brasil, 2018, p.245, grifo nosso)

A abordagem focada apenas na identificação do funcionamento sistêmico da língua pode ser limitante, uma vez que a língua é um fenômeno complexo e dinâmico, que vai além de regras rígidas a serem fixadas. É importante que os estudantes compreendam não só as formas corretas de utilizar o idioma, mas as diferentes maneiras como ele é empregado na prática, na busca por melhor fluência na comunicação.

3.3.5 O eixo Dimensão Intercultural

A Dimensão Intercultural também está entre as proposições da Base e diz respeito à compreensão contínua da interação cultural entre o idioma inglês e o idioma materno. É conceituada como a reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

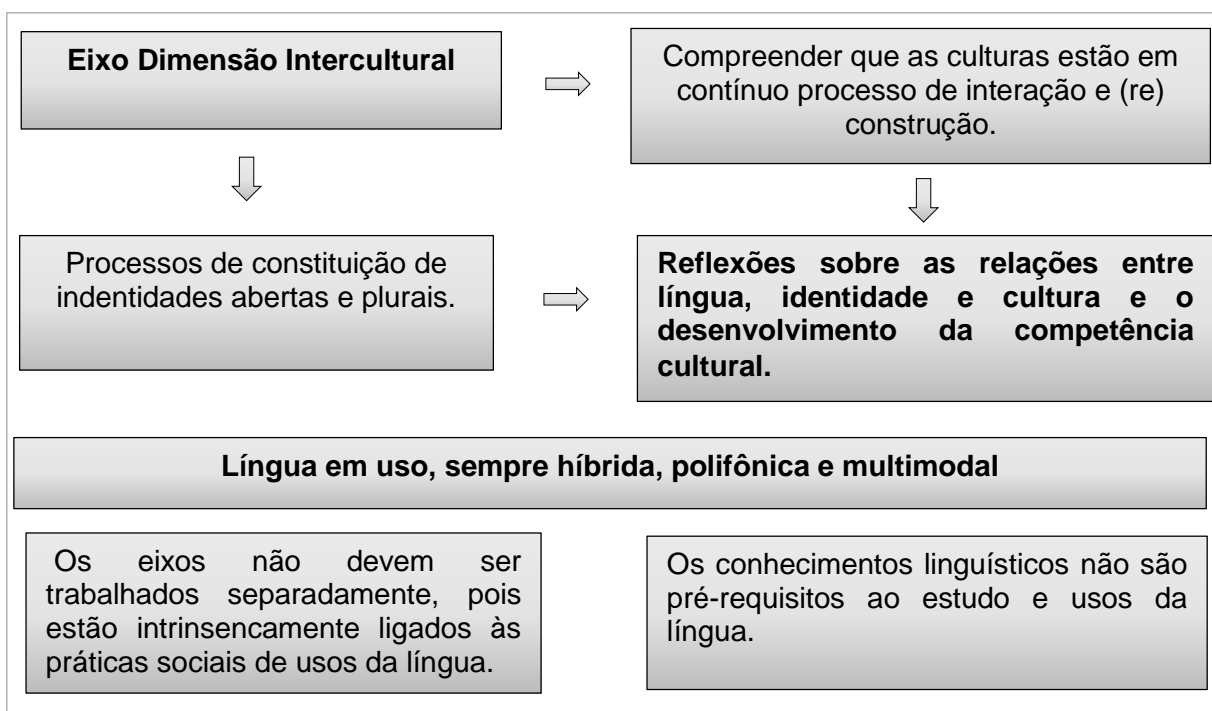
Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica

problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca **impõe desafios e novas prioridades para o ensino**, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (Brasil, 2018, p.245, grifo nosso)

Quando são apresentadas as novas prioridades para o ensino de Língua Inglesa na BNCC, destaca-se a valorização das nuances culturais presentes na língua inglesa e a interação com as diferentes culturas. A perspectiva é a formação de cidadãos globais, capazes de se relacionar de forma respeitosa e inclusiva em um mundo cada vez mais interconectado.

No Documento, a Dimensão Intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, aspecto que deve ser tematizado em sala de aula, conforme em resumo, apresentamos na figura 15:

Figura 15 - O eixo Dimensão Intercultural



Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018).

A competência sociolinguística, entendida na literatura também como competência cultural ou intercultural, está debruçada sobre os conhecimentos sociais e culturais necessários para que os interlocutores possam entender a realidade do outro e ser entendidos. Implica ainda na capacidade de se adaptar às diferentes variedades linguísticas, registros de fala e contextos comunicativos, de forma a adequar a linguagem ao interlocutor e à situação em que se está inserido.

O desenvolvimento desse eixo em sala de aula pode propiciar uma comunicação fluida e bem-sucedida em ambientes cada vez mais multiculturais e globalizados. Investir na ampliação da competência sociolinguística é essencial para promover a compreensão mútua e o respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

SEÇÃO 4. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024) E A BNCC (2018): CONSONÂNCIAS OU DISSONÂNCIAS?

O primeiro plano de educação do país, pós CF/1988, o PNE 2001-2010, concretizou-se mediante a aprovação da Lei nº 10.171/2001 (Brasil, 2001), que o instituiu para um período de 10 anos. Esse plano foi objeto de várias críticas e encerrou sua vigência sem alcançar resultados que se refletissem na melhoria das condições de oferta e acesso à educação no país, sobretudo devido aos vetos presidenciais, ao aumento de recursos para sua execução e, ainda, a sua falta de priorização na definição das políticas, assim como à ausência de acompanhamento e avaliação das metas e objetivos.

Com o seu encerramento, iniciaram-se no país as discussões para a proposição de um novo Plano. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009), além de prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, constitucionalizou mais claramente o PNE, ao definir no Art. 4º, do caput do art. 214 da CF, que,

[...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto." (Brasil, 2009).

A EC nº 59 definiu ainda que a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (Art. 3º, § 3º) e que, obrigatoriamente, o ensino de quatro a 17 anos “deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (Art. 6º) (Brasil, 2009).

Os debates para a apresentação de um novo PNE começaram no ano de 2010 por meio de articulação e participação da sociedade civil mediante a realização de conferências nacionais de educação, de modo que a discussão do assunto se desse

em âmbito municipal, estadual e nacional. Todavia, é preciso considerar que, mesmo perante todo esse contexto de discussão e participação, as propostas enviadas pela conferência nacional de educação de 2010 não foram totalmente absorvidas no projeto de lei apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) ao Congresso Nacional.

As discussões para a elaboração de um novo PNE foram fortalecidas por alterações no art. 214 da CF de 1988, por meio da aprovação da EC nº 59/2009, que passou a vigorar com a seguinte redação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] I - erradicação do analfabetismo; [...] II - universalização do atendimento escolar; [...] III - melhoria da qualidade do ensino; [...] IV - formação para o trabalho; [...] V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; [...] VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Brasil, 1988.)

Embora o texto base tenha sido protocolado para tramitação no ano de 2010, a aprovação do novo Plano ocorreu somente quatro anos depois. Em junho de 2014 é regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio de 2014-2024, pela Lei⁵⁵ nº 13.005/2014.

O Plano apresenta 20 metas, 254 estratégias e 10 diretrizes, que de acordo com o documento, direcionam esforços e investimentos que visam a melhoria da qualidade da Educação Básica. Algumas destas metas, destacam a Base Nacional Comum Curricular, entre elas, a estratégia 7.1, da Meta 7 que apresenta:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil, 2014.)

Em seus Artigos 1º e 2º o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece:

⁵⁵ Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Foi promulgada em 25 de junho de 2014 no Governo da Presidente Dilma Rousseff.

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014.)

O Plano Nacional de Educação (PNE) cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, com o objetivo de universalizar a oferta da etapa obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos, elevar o nível de escolaridade da população, da taxa de alfabetização, além de melhorar a qualidade da educação básica e superior.

O Plano também objetiva ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

Com responsabilidades compartilhadas entre a União, Estados, o Distrito Federal e municípios, o PNE é um planejamento de médio prazo que orientará todas as ações na área educacional do país, exigindo que cada Estado, o Distrito Federal e cada município tenham também um plano de educação elaborado em consonância com o PNE. O quadro 10, resume as 20 metas:

Quadro 10 - Metas do Plano Nacional de Educação - PNE (2014- 2024).

META	DESCRIÇÃO
META 1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2	Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste

	PNE.
META 3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
META 4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
META 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.
META 6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica
META 7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb
META 8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
META 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
META 10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
META 11	Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
META 12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
META 13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
META 15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
META 16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
META 17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE
META 18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal
META 19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
META 20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base no documento oficial disponibilizado na plataforma Do MEC. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: jan. 2024.

A nossa pesquisa buscou em seus objetivos específicos verificar as aproximações e os distanciamentos entre o PNE (2014-2024) e a BNCC (2018), na tentativa de identificar o que esses documentos balizadores preconizam a respeito da educação nacional.

Em breve, o governo federal submeterá ao Congresso Nacional um novo projeto de lei com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio, uma vez que o atual (Lei 13.005, de 2014) encerra sua vigência em junho de 2024.

Por conseguinte, a nova proposta poderá incluir grande parte das metas que não foram alcançadas nas versões anteriores do plano, principalmente devido à questão orçamentária e aos impactos negativos da pandemia da Covid-19 nos últimos anos. Outro fator a ser considerado é a desigualdade na distribuição dos investimentos e na qualidade do ensino entre as diferentes regiões do país, reforçando as disparidades educacionais existentes.

A omissão em relação a questões fundamentais para a melhoria da educação no país, como a valorização dos professores, a qualidade do ensino e a importância da educação integral, tem ganhado força frente a supervalorização das avaliações (governamentais) externas como instrumentos de aferição da qualidade da educação.

4.1 As relações entre a BNCC e o Plano Nacional de Educação - PNE

Para Demo *apud* Carneiro (2020), o vínculo que se estabelece entre PNE/BNCC é que ambos os textos normativos buscam induzir os sistemas de ensino e as escolas ao exercício de um compromisso com a qualidade da educação, em três níveis:

- a) Construir condições do aprender a aprender e do saber pensar com qualidade.
- b) Promover qualidade educativa, percorrendo processos convergentes de qualidade na totalidade do fazer educação integral.
- c) Focar a prática da qualidade no aprender a aprender, no interior de cujo processo se elabora e reelabora “a cidadania fundada na competência, mas decisiva que manejar e produzir conhecimento” (Demo, *apud* Carneiro, 2020, p. 170).

O mesmo autor ratifica as palavras de Demo (1996, p.14) quando define qualidade formal e qualidade política, sendo a primeira, o conhecimento e a segunda, a educação. A Constituição Federal (art. 206, inc. VII) e a LDB (art. 3º, inc. IX) focam “a garantia do padrão de qualidade como um dos princípios de ministração do ensino.

Por outro lado, a LDB comete, ao Estado brasileiro, a responsabilidade de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (art. 9º,

inc. VI)”.

O PNE, especialmente no que se refere as Metas 2, 3 e 7 e nas estratégias 2.1; 3.2 e 7.1, respectivamente, indicam a atribuição do MEC em articulação com os Estados, Distrito Federal e Municípios, de encaminharem ao CNE diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, respeitadas a diversidade regional, estadual e local.

Com relação a essas articulações interfederativas, a BNCC (2018) pontua que

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo MEC em colaboração com os organismos nacionais da área - CNE, Consed e Undime. Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a autonomia dos entes federados. (Brasil, 2018, p.19)

No entanto, esses mesmos organismos nacionais, não indicam os mecanismos práticos para implementação e "fiscalização" dessas articulações.

A **estratégia 2.1** indica que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deverá, até o final do segundo ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental;

A **estratégia 3.2** indica que o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação (CNE), até o segundo ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum.

A então supracitada Meta 7 do PNE destaca a melhoria da qualidade da educação escolar e da aprendizagem dos alunos. As estratégias integrantes da meta 7, do PNE concentram-se no eixo da melhoria do ensino, cobrindo aspectos como: a) Avaliação; b) Articulação sistêmica; c) Formação docente; d) Gestão educacional; e) Garantia de equidade; f) Acompanhamento de resultados; g) Contextualização da

aprendizagem; h) Conexão dos resultados da aprendizagem com diferentes indicadores sociais. Este feixe de estratégias tem relação direta com a BNCC em 6 campos de obrigatoria convergência:

- 1) Pacto interfederativo.
- 2) Comunhão de princípios e valores.
- 3) Regime de colaboração.
- 4) Fundamentos pedagógicos.
- 5) Compromisso com a educação integral.
- 6) Feixe das Dez Competências Gerais da Educação Básica.

As estratégias com relações intersistêmicas com relação a BNCC (2018), também fazem referência ao fomento da qualidade educacional, a saber:

Estratégia 7.4: Induzir processo contínuo de autoavaliação das Escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática;

Estratégia 7.5: Formalizar e executar planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; [...]

Estratégia 7.9: Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem [...];

Estratégia 7.10: Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de Educação Básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos(as) alunos(as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação;

Estratégia 7.11: Melhorar o desempenho dos alunos da Educação Básica nas avaliações da aprendizagem do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomando-o como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido [...].

4.2. A situação das Metas 2, 5 e 9 do Plano Nacional de Educação - PNE.

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) selecionaram um conjunto de indicadores para o monitoramento do PNE (2014-2024) a partir das informações de diversas fontes oficiais. Esses indicadores foram publicados no documento intitulado Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024): Linha de Base (INEP, 2015), que apresenta análises descritivas das séries históricas e desagregações dos indicadores.

As fichas técnicas de cada indicador também estão disponíveis na publicação, apresentando as fórmulas de cálculo, abrangência, fonte, série histórica e observações sobre cada um deles.

A Meta 2 do PNE apresenta dois objetivos, que são garantir o acesso ao Ensino Fundamental (EF) de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade e a conclusão desta etapa na idade recomendada para, pelo menos, 95% dos alunos.

Para atingir esses objetivos, foram definidas 13 estratégias, que vão da política de busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola até a criação de mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do EF. Esses objetivos visam garantir os direitos educativos previstos pela legislação, como o art. 208 da Constituição Federal de 1988 (CF) e o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

No que se refere ao EF, cabe ainda registrar duas alterações da LDB que foram consideradas no PNE: o ingresso no EF a partir dos seis anos de idade, garantido pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e a duração mínima de nove anos, estabelecida pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

No presente texto, buscamos contextualizar a situação atual e a trajetória do acesso ao EF pela população de 6 a 14 anos de idade no período que antecedeu o atual PNE, entre 2004 e 2013.

Indicador 2A - Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola.

Fórmula de cálculo:

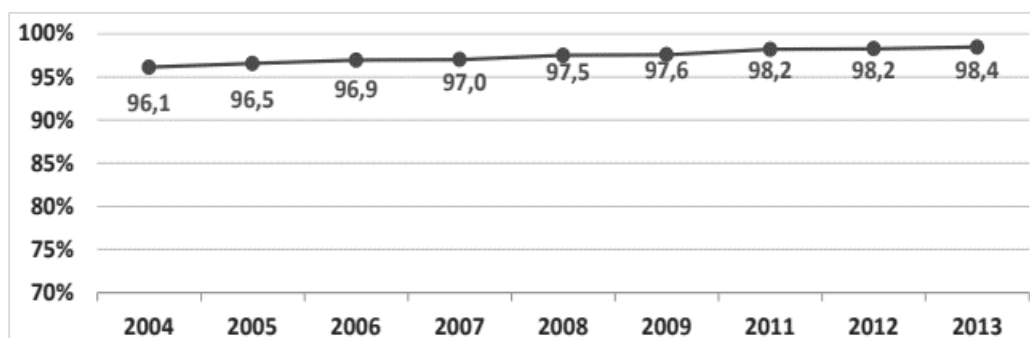
$$\frac{\text{população de 6 a 14 anos de idade que frequenta a escola}}{\text{população de 6 a 14 anos de idade}} \times 100$$

Abrangência: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação.

Fontes oficiais: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Série histórica: 2004-2013.

De acordo com a nota técnica da referida meta⁵⁶, o indicador representa a proporção de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade que frequentam a escola em relação à população total dessa faixa etária.

Gráfico 4 - Percentual da população de 6 a 14 anos que frequentava a escola (2013)



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Esse indicador informa apenas se essa população tem acesso ou não à educação, não captando outros fatores relacionados à qualidade da oferta de ensino. A análise dos resultados desse indicador é complementada pelas informações oferecidas pelo Indicador 2B, que aponta o percentual de crianças nessa faixa etária que concluíram o ensino fundamental na idade recomendada.

Outra análise complementar que não foi inserida nessa Linha de Base, diz respeito ao percentual de crianças que ingressam na idade recomendada (6 anos), especificamente, no ensino fundamental, e não apenas na escola, em termos gerais, como captado pelo Indicador 2A. Para isso, seria preciso também considerar o mês de nascimento da pessoa para uma definição mais precisa do acesso ao ensino fundamental.

Indicador 2B - Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o Ensino Fundamental concluído.

Fórmula de cálculo:

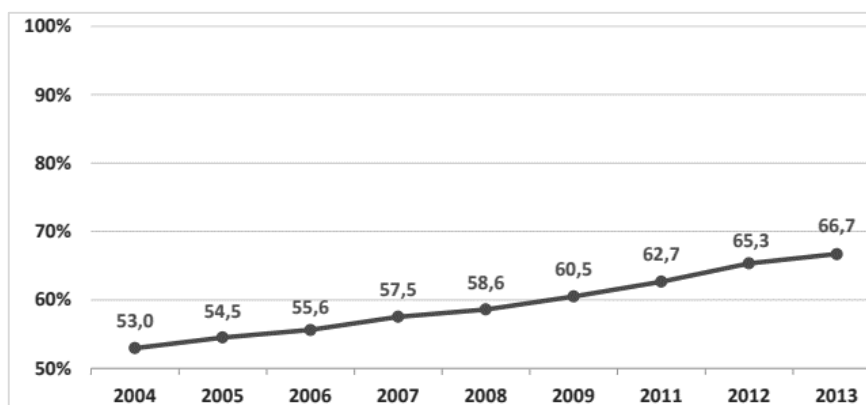
$$\frac{\text{população de 16 anos de idade que concluiu pelo menos o ensino fundamental}}{\text{população de 16 anos de idade}} \times 100$$

Abrangência: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação.

Fontes oficiais: Pnad. Série histórica: 2004-2013.

⁵⁶ Nota técnica disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em 27 jan. 2024.

Gráfico 5 - Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído - Brasil (2013)



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

O indicador representa a proporção de indivíduos de 16 anos de idade que concluíram o ensino fundamental em relação à população total nessa idade. A justificativa de se utilizar a idade de 16 anos como uma “data limite” para a conclusão do ensino fundamental é que a idade recomendada depende do mês de nascimento do adolescente e também da data de coleta da Pnad.

A Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), define que para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental a criança deverá ter 6 anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Com isso, as crianças que completarem 6 anos após essa data podem concluir o ensino fundamental na idade certa aos 15 anos de idade. Contudo, como o mês de referência da Pnad é setembro, os alunos com 15 anos de idade ainda estariam matriculados no último ano do ensino fundamental, mesmo cursando-o todo na idade certa. Assim, ao levar em conta a variável idade do morador, na data de referência, de 16 anos, essas duas questões estão apreciadas.

Para calcular o indicador, foram consideradas as pessoas de dois grupos: (1) pessoas que estavam estudando em etapas que exigiam conclusão do ensino fundamental (especialmente estudantes do ensino médio, mas também estudantes de ensino superior e pré-vestibular, por exemplo); e (2) pessoas que não estavam estudando, mas que tinham concluído o ensino fundamental (pessoas cuja última série cursada e concluída foi o último ano do ensino fundamental ou etapas posteriores, como o ensino médio).

Além dessa metodologia de cálculo, também foi utilizada a variável derivada da

Pnad chamada “anos de estudo”. As duas metodologias geraram os mesmos resultados, exceto para o ano de 2006. Isso ocorreu porque alguns poucos casos apareciam na variável “anos de estudo” como “não determinados”, mas foi constatado que eles haviam concluído o ensino fundamental, e a não determinação era em relação aos anos concluídos no ensino médio.

Foram consideradas como pessoas que concluíram o ensino fundamental as que tinham nove anos de estudo ou mais. Pelo dicionário da Pnad, nove anos de estudo significa oito anos de ensino concluídos (no caso de ensino fundamental de nove anos, também corresponde às pessoas que terminaram o nono ano).

A Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta o objetivo de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. A fim de acompanhar e monitorar essa meta, busca-se construir um indicador que meça, além das capacidades de codificação e decodificação, as habilidades de leitura e escrita, bem como as habilidades matemáticas, no desenvolvimento dessas atividades.

Indicador 5A - Estudantes com proficiência insuficiente em Leitura (nível 1 da escala de proficiência)

Abrangência: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação.
Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Série histórica: 2014.

A aplicação dos testes de questões objetivas teve duração de uma hora e o teste de produção escrita foi aplicado em 30 minutos. Em 2014, participaram da avaliação 49.791 escolas e 2.456.132 estudantes em todas as regiões do País.

A aferição dos níveis de alfabetização dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, realizada pela ANA em 2014, permite informar para a sociedade brasileira que temos atualmente no Brasil 22,2% desses estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1), 34,4% com proficiência insuficiente em escrita (níveis 1,2 e 3) e 57,1% com proficiência insuficiente em matemática (níveis 1 e 2).

Os resultados da ANA são apresentados em escalas de proficiência. As escalas de leitura e matemática são compostas por quatro níveis e a de escrita, por cinco níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência.

Os resultados de alfabetização são acompanhados dos indicadores de nível socioeconômico e de adequação da formação docente, que permitem analisar os condicionantes sociais e escolares para os resultados observados. A ANA foi

implementada em 2013 e a linha de base apresenta apenas os resultados do ano de 2014, agregados nacionalmente, por grandes regiões e por unidades da Federação.

Indicador 5B - Estudantes com proficiência insuficiente em Escrita (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência)

Abrangência: Brasil, grandes regiões, unidades da Federação, municípios e escolas.

Fonte: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Série histórica: 2014-2016.

Tabela 3 - Percentual de estudantes por níveis de proficiência em leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), por grandes regiões e unidades federativas – Brasil (2014)

Regiões/UFs	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Brasil	22,2	34,0	32,6	11,2
Norte	35,1	37,5	22,6	4,8
Acre	16,9	38,4	34,8	9,9
Amapá	44,1	35,3	17,9	2,7
Amazonas	30,9	39,2	24,5	5,4
Pará	42,5	36,4	18,0	3,2
Rondônia	22,3	38,7	30,8	8,3
Roraima	28,6	37,6	27,6	6,2
Tocantins	26,1	38,3	28,9	6,7
Nordeste	35,6	36,8	22,1	5,5
Alagoas	43,5	35,4	17,7	3,4
Bahia	37,4	38,6	20,2	3,9
Ceará	15,0	32,8	36,4	15,8
Maranhão	44,3	37,1	16,2	2,4
Paraíba	37,6	37,8	20,6	4,0
Pernambuco	35,3	37,0	22,4	5,4
Piauí	37,1	38,7	20,5	3,7
Rio Grande do Norte	35,1	35,8	23,6	5,6
Sergipe	43,2	37,3	16,8	2,6
Sudeste	13,1	30,3	39,9	16,8
Espírito Santo	16,3	33,4	37,1	13,2
Minas Gerais	9,3	26,9	42,1	21,7
Rio de Janeiro	21,6	37,7	32,3	8,4
São Paulo	11,5	28,9	41,8	17,8
Sul	11,9	33,6	40,6	13,9
Paraná	9,6	34,9	42,1	13,4
Rio Grande do Sul	15,9	34,3	37,6	12,2
Santa Catarina	9,3	29,9	43,2	17,6
Centro-Oeste	16,1	36,2	37,2	10,5
Distrito Federal	12,7	34,2	40,7	12,4
Goiás	16,7	35,2	37,4	10,7
Mato Grosso	18,2	36,5	35,3	10,1
Mato Grosso do Sul	15,2	39,8	36,3	8,7

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

A decodificação do alfabeto é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas ao mesmo tempo que vivenciam diferentes situações de uso, de aplicação da leitura e da produção de textos (Brasil, 2012).

Mesmo com as discussões ainda evidentes e possíveis divergências a respeito dos conceitos relativos aos processos de alfabetização e letramento, é possível afirmar, valendo-se dos documentos que servem de referencial para o processo de ensino e aprendizagem no País, que um indivíduo alfabetizado não domina apenas

rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas demonstra fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos (Brasil, 2012).

No entanto, é importante ressaltar que ainda existem discussões e divergências sobre esses conceitos, o que pode influenciar a maneira como são aplicados na prática, no cotidiano escolar em sala de aula.

As escalas de Leitura e Matemática são compostas por quatro níveis e a de Escrita, por cinco níveis, que vão do menor para o maior e possibilitam a interpretação pedagógica das proficiências.

Os resultados de alfabetização, na divulgação oficial dessa avaliação, são acompanhados dos indicadores de nível socioeconômico e de adequação da formação docente, que permitem analisar parte dos condicionantes sociais e escolares dos resultados observados. Este relatório apresenta os resultados da ANA de 2014 e 2016 nacionais e desagregados por grandes regiões, por unidades da Federação, por dependência administrativa e por localização, disponibilizado no Portal do INEP.

A Meta 9 apresenta dois grandes objetivos: o primeiro, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto; o segundo, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Com base em discussões acadêmicas recentes, destaca-se a necessidade de se considerar a ideia de alfabetização articulada à de letramento, porque se entende que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos.

A partir dessa conceituação, na década de 1990, o IBGE passou a apresentar os índices de analfabetismo funcional, baseando-se no número de séries escolares concluídas. De acordo com o critério adotado pelo Instituto, são analfabetas funcionais todas as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade. Até a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, quatro anos de estudo correspondiam aos anos iniciais do ensino fundamental (EF).

Para fim de construção do Indicador 9B, no entanto, adaptou-se o período de quatro para cinco anos de estudo, hoje equivalentes à duração total dos anos iniciais do EF, considerando as mudanças advindas da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

Assim, o indicador em questão - taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade - passa a se referir ao percentual da população de 15 anos ou mais de idade sem os anos iniciais do ensino fundamental concluídos.

As informações captadas pela Pnad são declaratórias, fornecidas pela pessoa entrevistada. Assim, tanto o Indicador 9A quanto o Indicador 9B avaliam se o indivíduo “sabe ler e escrever” de acordo com o julgamento das pessoas entrevistadas. Os indicadores, portanto, não avaliam a capacidade da pessoa de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas, uma vez que não são baseados em testes educacionais que mensurem o nível de proficiência das pessoas nessas habilidades.

Indicador 9A- Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade.

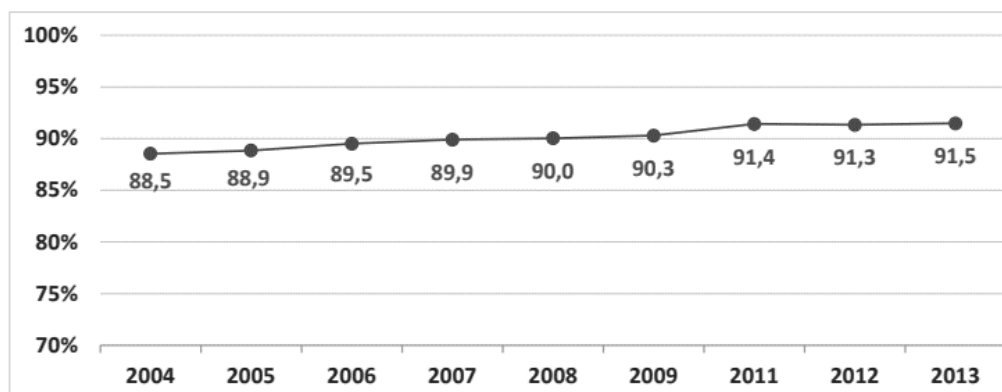
Fórmula de cálculo:

$$\text{Indicador 9A} = \frac{\text{População com 15 anos ou mais de idade que sabe ler e escrever}}{\text{Total da população com 15 anos ou mais de idade}} \times 100$$

Abrangência: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação (UFs).

Fontes: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c). Séries históricas: 2012-2017 (Pnad-c) e 2012-2015 (Pnad).

Gráfico 6 - Indicador 9 A -Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade - Brasil.



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

O Indicador 9A representa a proporção dos indivíduos com 15 anos ou mais de idade que sabem ler e escrever em relação à população total dessa faixa etária. Esse indicador é calculado com base em informações declaratórias, fornecidas pela pessoa entrevistada segundo a Pnad e a Pnad-c. De acordo com o IBGE, analfabeta é a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples.

Dessa maneira, o Indicador 9A não avalia a capacidade do indivíduo de utilizar

a leitura e a escrita, uma vez que as informações que subsidiam seu cálculo não são baseadas em testes educacionais que mensuram o nível de proficiência da pessoa nessas habilidades.

Indicador 9B-Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade

Fórmula de cálculo:

$$\text{Indicador 9B} = \frac{\text{População de 15 anos ou mais de idade que não concluiu os anos iniciais do ensino fundamental ou não sabe ler/escrever}}{\text{Total da população com 15 anos ou mais de idade}} \times 100$$

Abrangência: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação (UFs).

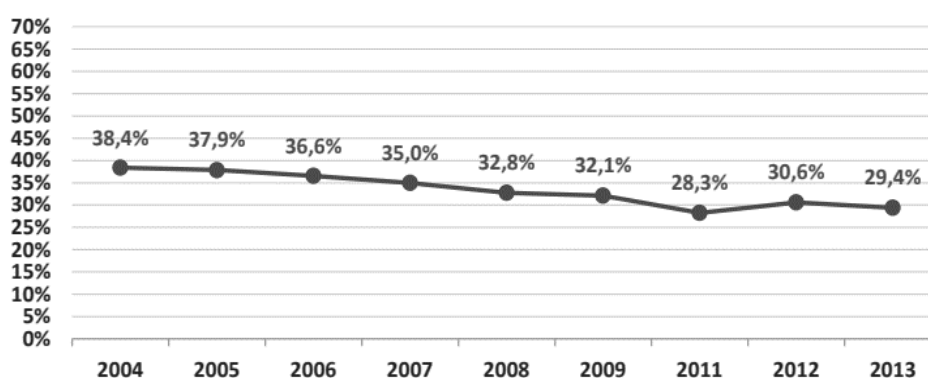
Fontes: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c). Série histórica: 2012-2015 (Pnad) e 2016 (Pnad-c).

O Indicador 9B representa a proporção dos indivíduos com 15 anos ou mais de idade que não concluíram os anos iniciais do ensino fundamental em relação à população total dessa faixa etária. O indicador considera os indivíduos que concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, mas que, porventura, não sabem ler e escrever. Tradicionalmente, o conceito de analfabetismo funcional adotado pelo IBGE considera analfabetas funcionais as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos de estudo.

No entanto, com as alterações promovidas pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ingresso no ensino fundamental passou a ocorrer não mais a partir dos 7 anos de idade, mas a partir dos 6, e sua duração passou de oito para nove anos.

Dessa forma, os anos iniciais do ensino fundamental passaram a ter cinco anos de duração. Entretanto, para a construção da variável “anos de estudo”, utilizada no cálculo do Indicador 9B, o IBGE harmonizou as diferenças entre os indivíduos que realizaram o ensino fundamental em oito ou nove anos.

Gráfico 7 - Indicador 9B - Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade - Brasil



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Desse modo, nos procedimentos descritos para construção do indicador, consideram-se analfabetas funcionais as pessoas com 15 anos ou mais de idade e com menos de quatro anos de estudos completos ou que não sabem ler/escrever.

Quando analisamos criticamente os dados encontrados, retomamos a ideia inicial de repensar como a inserção das novas abordagens pedagógicas (muitas delas importadas dos países desenvolvidos) e descritas nos documentos norteadores da nossa educação, verificamos o que lista e descreve Buzato (2008, *online*) quando elenca quatro papéis fundamentais do aluno multiletrado:

1. Usuário funcional: localizar informação, decifrar códigos, usar sinais e ícones, selecionar e transitar entre diferentes dispositivos e mídias em suas atividades;
2. Construtor de significados: interpretar textos multimodais, identificar sua forma e propósito e conectá-los a seu conhecimento prévio;
3. Analista crítico: identificar posições, interesses, pontos de vista e relações de poder nos artefatos (textos, programas, dispositivos) e enquadrá-los do ponto de vista da equidade social;
4. Transformador: utilizar as habilidades e o conhecimento adquiridos de formas novas, diferentes das oferecidas na escola; atuar como *designer*, produzindo textos (multimodais) ou outros artefatos semióticos (inclusive programas, se for o caso) que têm efeitos no mundo real.

Vimos que a formação de um estudante multiletrado exige de nós educadores e de nossas estratégias de ensino, práticas mais amplas e integradoras de alfabetização e letramento. Entretanto, as questões que levantamos aqui não parecem ser tão simples, e perpassam aspectos que vão desde: como, quando e de que forma fazer? A partir de quais recursos? Tomando como base quais planos de formação e qualificação profissional?

O que sabemos ao certo é que os dados que representam a realidade educacional de nossos estudantes não podem ser ignorados.

4.3. O Balanço do Plano Nacional de Educação - Semana de Ação Mundial (2020).

A SAM (Semana de Ação Mundial) é uma iniciativa realizada simultaneamente em mais de 100 países, desde 2003, com o objetivo de informar e engajar a população

em prol do direito à educação, de diversas maneiras. Lançada pela CGE (Campanha Global pela Educação), a Semana exerce pressão sobre os governos para que cumpram os acordos internacionais da área, como os compromissos do Marco Ação Educação 2030, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS).

De 2003 a 2022, a SAM mobilizou mais de 95 milhões de pessoas em todo o mundo. Apenas no Brasil, são 2,2 milhões de pessoas mobilizadas. É a maior atividade de mobilização da sociedade civil pelo direito humano à educação no Brasil e no mundo, com o objetivo de estimular a formação política. A cada ano, a Semana se dedica a um tema específico relacionado à agenda do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em 2023, globalmente, a mobilização da SAM marca a necessidade de discutir sobre o financiamento da educação no pós- pandemia, apresentando o as políticas de austeridade e da justiça tributária, defendendo a descolonização do financiamento da educação.

Nacionalmente, a SAM brasileira está dedicada, desde 2015 e até 2024, ao monitoramento da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei 13.005/2014. Na edição de 2020, com a temática: “Educação contra a Barbárie - por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar”, a Semana de Ação Mundial, apontou uma baixa taxa de avanço em praticamente todas as metas do PNE, cerca de 45% ou seja, (9/20) delas estão atualmente em retrocesso.

Das 20 metas do PNE, 8 ou cerca de (40%) não possuem dados abertos para serem completamente avaliadas. Em alguns casos, os dados são obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação. Destas metas, 15 ainda não estão cumpridas. Entre as 5 metas parcialmente cumpridas estão aquelas que estavam avançadas no momento da aprovação da Lei em 2014, não indicando propriamente progresso do sistema educacional.

Dos 38 dispositivos em andamento, que servem como parâmetro para as metas, apenas 5 avançam em ritmo suficiente para serem cumpridos até o final da vigência do Plano, em julho de 2024. Isso representa uma taxa de descumprimento da Lei de cerca de 86%. Sobre a Meta 2, o Balanço apresenta os dados comparativos, conforme o quadro 11:

Quadro 11 - Meta 2: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2020).

Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental (%)							Percentual da população de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído (%)						
2014	2015	2016	2017	2018	2019	META 2024	2014	2015	2016	2017	2018	2019	META 2024
97,3	97,4	97,4	97,8	98,0	98,1	100	73,4	74,9	75,0	76,0	75,8	78,4	95

Fonte: PNAD Contínua / IBGE. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A presença de todas as crianças de 6 a 14 anos no ensino fundamental ainda não foi garantida no Brasil. Em números aproximados, há 505 mil estudantes dessa etapa que não acessam o ensino fundamental, divididas entre 85 mil fora da escola e outras 420 mil escolarizados, mas na educação infantil ou, em alguns casos, na alfabetização de jovens e adultos, com atraso educacional em relação à idade.

Ademais é insuficiente o ritmo de avanço no percentual da população de 16 anos que completou o ensino fundamental. Para atingir o objetivo de 95% em 2024, seria necessário avançar uma média de 2,16 pontos percentuais a cada ano, mas o aumento anual tem sido de 1 ponto, ou seja, 46% do ritmo necessário.

Quadro 12 - Meta 5: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2020)

Porcentagem de crianças do 3o ano do ensino fundamental com proficiência adequada, por habilidade (%)			
Habilidade	2014	2016	Meta 2024
Leitura	77,8	78,3	100
Escrita	65,5*	66,2	100
Matemática	42,9	45,5	100

Fonte: ANA/INEP /MEC.

A elaboração da Campanha Nacional pelo Direito à Educação destaca uma mudança na metodologia de aplicação do teste de escrita, dessa forma, os resultados de 2014 e 2016 para essa habilidade não são diretamente comparáveis entre si.

O estudo alerta para outra questão agravante no monitoramento do cumprimento do PNE: a falta de dados abertos disponibilizados pelo governo. Sem a divulgação da edição 2020 da PNAD Contínua - Educação, realizada pelo IBGE, não foi possível monitorar o cumprimento dessa meta em relação à edição anterior do balanço.

Mesmo se os questionamentos sobre o uso de testes padronizados forem

deixados de lado, a situação de monitoramento desta meta por meio de resultados na ANA ainda pode ser considerado frágil pela ausência de parâmetros claros e transparentes que embasem quais níveis de desempenho na prova seriam considerados uma alfabetização “bem-sucedida”.

Ao divulgar os resultados da edição de 2016, o MEC, propôs uma nova definição mais rigorosa do que seria suficiente, porém sem dar justificativas sobre a mudança de critério.

Em 2019 foi reduzida mais ainda a validade dos resultados da avaliação para o monitoramento da meta 5, uma vez que a partir da edição de 2019 a avaliação passou a ser aplicada no 2º ano do ensino fundamental, e não no 3º ano, que é a etapa referida pelo PNE.

Ao contrário do que possa parecer, percebemos que a pressão sobre os sistemas de ensino por resultados na avaliação de alfabetização pode causar prejuízos à qualidade educacional na forma de um foco precoce no letramento e da consequente supressão de outras experiências e atividades que são fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança.

Na meta 9, como acontece em outros dispositivos do Plano Nacional de Educação, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015, ainda não havia sido alcançada.

Após 4 anos, em 2019, quando o número de analfabetos absolutos era de 11 milhões (um contingente de pessoas maior do que a população de muitos países) a meta 9 também não havia sido alcançada. A perspectiva é de não cumprimento do objetivo estabelecido para 2024.

O quadro 13 apresenta a porcentagem de pessoas de 15 anos ou mais que declaram saber ler e escrever e respectivamente, as taxas de analfabetismo funcional na população de 15 a 64 anos.

Quadro 13 - Meta 9: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2020)

Porcentagem de pessoas de 15 anos ou mais que declaram saber ler e escrever (%)								Taxa de analfabetismo funcional na população de 15 a 64 anos (%)			
2014	2015	META 2015	2016	2017	2018	2019	META 2024	2011	2015	2018	META 2024
92,1	92,3	93,5	92,8	93,1	93,2	93,4	100	27	27	29	13,5

Fonte: PNAD Contínua / IBGE. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Verifica-se ainda que, o quadro do analfabetismo funcional avançou, quando deveria regredir. É necessária uma redução de mais de 15 pontos percentuais da taxa atual até 2024, fim do período de vigência do PNE.

Uma das ações que caminharam contra a reversão desse cenário foi o desmonte do programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa era uma porta de acesso à cidadania e ao despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado era desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios com altas taxas de analfabetismo.

4.4. O Balanço do Plano Nacional da Educação - Semana de Ação Mundial (2022).

A 19ª Semana de Ação Mundial (SAM) aconteceu entre 20 a 27 de junho de 2022, dias estes que precederam a data de aniversário do Plano Nacional de Educação (PNE), em 25 de junho de 2014, quando foi sancionado. Assim, a SAM brasileira desde 2015 e até 2024, realiza o monitoramento da implementação do PNE.

De acordo com Andressa Pellanda⁵⁷, coordenadora-geral da Campanha: “É uma oportunidade para debater a prioridade da educação na agenda política brasileira em um cenário de recuperação lenta da pandemia de Covid-19. Para tal, será necessário mais e melhor financiamento, assim como um sistema educacional público, gratuito, acessível e inclusivo fortalecido.”

Juntamente com os materiais disponibilizados no site da SAM, existe a divulgação de uma série de cartelas do Balanço do PNE, que atualiza diversos dados educacionais e aponta patamares de cumprimento e descumprimento de cada uma das 20 metas do PNE. Destacamos em especial, as Metas 2, 5 e 9, que tratam dos números concernentes ao ensino fundamental. No quadro 14 é observado a inserção dos dados dos anos de 2020 e 2021.

⁵⁷ Andressa Camile Pellanda é cientista política, comunicóloga e educadora popular. É doutora em Ciências-Relações Internacionais (IRI/USP). É coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Representa a instituição, nacionalmente, em cadeira titular no Fórum Nacional de Educação, onde é relatora da Comissão de Monitoramento e Sistematização; no Conselho Nacional dos ODS no Brasil e na Comissão Nacional de Políticas para Juventudes do Ministério da Educação. Disponível em: https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=D5CF5D3ECCE95488569B9866D464A205.buscatextual_0

Quadro 14 - Meta 2: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2022).

Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental (%)								Percentual da população de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído (%)							
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
97,2	97,4	97,3	97,7	98	98	98	95,9	73,1	74,4	74,6	75,6	75,5	78,2	81,9	81,1

Fonte: PNAD Contínua, divulgação trimestral, 2º trimestre / IBGE. Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

O acesso de todas as crianças de 6 a 14 anos ao ensino fundamental, que ainda não havia sido conquistado no Brasil antes da pandemia, sofreu um forte impacto em seu segundo ano, caindo a um nível menor do que o observado em 2014.

O número de crianças nessa faixa etária que não frequentam nem concluíram a etapa quase dobrou de 2020 para 2021, saltando de 540 mil para 1,072 milhão. Desse 1,072 milhão de crianças, 262 mil sequer frequentavam a escola, e outras 810 mil estavam escolarizadas, mas em etapas anteriores ao ensino fundamental.

No contexto da crise sanitária causada pela Covid-19, a questão do acesso e da permanência voltou a figurar entre as principais preocupações relacionadas à educação, mas nota-se que a exclusão escolar não era um problema resolvido antes da pandemia, apesar de ter sido por vezes secundarizada no debate. Com isso, não basta um retorno ao padrão pré-crise para que se atenda o que está disposto no PNE.

Houve queda no percentual de jovens concluindo o ensino fundamental na idade adequada. No segundo trimestre de 2020, esse percentual era de 81,9%, caindo para 81,1% em 2021. Com isso, o saldo do período de 2014 a 2021 é de um avanço médio de 1,1 ponto percentual ao ano, menos da metade do que é necessário ao cumprimento da meta no prazo.

Para o monitoramento da meta 5, foi usada uma definição de 2015 pelo MEC sobre os níveis adequados de aprendizagem medida pela Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA. De acordo com essa métrica, os resultados da avaliação das crianças do 3º ano do ensino fundamental nas áreas de leitura, escrita e matemática apontam, ainda que de forma problemática pelo caráter do exame, níveis distantes dos propostos na Meta 5.

Quadro 15 - Meta 5: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2022).

Porcentagem de crianças do 3º ano do ensino fundamental com proficiência adequada, por habilidade (%)		
Habilidade	2014	2016
Leitura	77,8	78,3
Escrita	65,5*	66,2
Matemática	42,9	45,5

Fonte: ANA / INEP / MEC⁵⁸.

O documento básico da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2013) enfatiza que ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar

pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a **melhoria da qualidade da educação básica**, em geral, e do processo de alfabetização, em particular. (Brasil, 2013, p.20, grifo nosso)

No entanto, é importante ressaltar que a simples apresentação de dados e indicadores não garante necessariamente a melhoria do processo de alfabetização. Ao invés disso, é possível que sejam vistas apenas como um instrumento de controle governamental.

Com relação à Meta 9, como acontece em outros dispositivos do Plano Nacional de Educação, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 não foi cumprida no prazo. Só 2 anos depois, em 2017, isso aconteceu. Sem uma aceleração, a perspectiva é que o objetivo de universalização estabelecido para 2024 não seja cumprido no prazo.

A situação piora quando retomamos o quadro do analfabetismo funcional, que avançou, quando deveria regredir, conforme o apresentado no quadro 16 a seguir:

Quadro 16 - Meta 9: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2022)

Porcentagem de pessoas de 15 anos ou mais que declaram saber ler e escrever (%)								Taxa de analfabetismo funcional na população de 15 a 64 anos (%)		
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2011	2015	2018
92,6	92,9	93,3	93,5	93,7	93,9	94,8	95	27,1	27,2	29,4

Fonte: PNAD, divulgação trimestral, 2º trimestre / IBGE. Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

⁵⁸ Devido a uma mudança na metodologia de aplicação do teste de escrita, os resultados de 2014 e 2016 para essa habilidade não são diretamente comparáveis entre si.

É necessária uma redução de mais de 15 pontos percentuais da taxa atual até meados de 2024, fim do período de vigência do PNE.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu os princípios fundamentais nos quais o ensino deve ser ministrado (art. 206), os deveres do Estado em relação à oferta educacional (art. 208) e definiu as competências e responsabilidades de cada ente federado em relação à educação, incluindo seu financiamento (art. 211 e 212).

No entanto, mais de 35 anos após sua promulgação, percebe-se que os princípios e definições constitucionais relacionados à educação não foram plenamente garantidos à sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito à universalização do direito à educação com qualidade para todos.

4.5. O Balanço do Plano Nacional da Educação - Semana de Ação Mundial (2023).

A conquista do acesso de todas as crianças de 6 a 14 anos ao ensino fundamental sofreu um forte revés nos anos mais recentes, estando em 2022 a um nível menor do que o observado em 2014.

O número de crianças nessa faixa etária que não frequentam nem concluíram a etapa caiu levemente, para 980 mil, entre 2021 e 2022, mas poucos anos antes, em 2019, esse número chegou a ser de 531 mil. Dessas 980 mil crianças sem acesso ao ensino fundamental, 164 mil sequer frequentavam a escola, e outras 816 mil estavam escolarizadas, mas em etapas anteriores.

Quadro 17 - Meta 2: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2023).

Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou já concluiu o Ensino Fundamental (%)								
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
97.2	97.4	97.3	97.7	98.0	98.0	98.0	95.9	96.3

Percentual da população de 16 anos com o Ensino Fundamental concluído (%)								
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
73.1	74.4	74.6	75.6	75.5	78.2	81.9	81.1	82.9

Fonte: PNAD Contínua / IBGE. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Já em relação ao objetivo relativo à conclusão do ensino fundamental na idade adequada, houve leve recuperação do avanço pré-pandêmico. O percentual estimado de jovens de 16 anos com essa etapa concluída caiu a 81,1% em 2021, reacelerando a 82,9% no ano seguinte, quando assumiu o maior valor observado desde a aprovação do Plano. Mesmo assim, o quadro ainda é de prejuízo e estagnação em relação ao objetivo de 95% estabelecido já para o ano de 2024.

Com isso, não basta um retorno ao padrão pré-crise para que se atenda o que

está disposto no PNE e na Emenda⁵⁹ Constitucional nº 59.

Para o monitoramento da meta 5, foi usada uma definição de 2015 pelo MEC sobre os níveis adequados de aprendizagem medida pela Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA.

Quadro 18 - Meta 5: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2023).

Porcentagem de crianças do 3º ano do ensino fundamental com proficiência adequada, por habilidade (%)		
Habilidade	2014	2016
Leitura	77,8	78,3
Escrita	65,5*	66,2
Matemática	42,9	45,5

Fonte: ANA / INEP / MEC. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação

Para este exame, também não existem parâmetros explícitos e consensuais sobre o que seria o desempenho correspondente à alfabetização mencionada no texto desta meta. A garantia do direito à educação até agora tem sido negado a essas pessoas, que hoje são mais de 9 milhões.

Quadro 19 - Meta 9: Balanço do PNE - Semana de Ação Mundial (2023)

Porcentagem de pessoas que declaram saber ler e escrever (%)								
2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
92.6	92.9	93.3	93.5	93.7	93.9	94.8	95.0	94.4

Taxa de analfabetismo funcional na população de 15 a 64 anos (%)		
2011	2015	2018
27.1	27.2	29.4

Fonte: PNAD Contínua / IBGE. Fonte: Inaf / Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. Elaboração: Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A alta no analfabetismo absoluto também sugere um mau prospecto para o analfabetismo funcional, que já avançou no período até 2018, último ano com dados disponíveis através do Inaf, indicador produzido pela sociedade civil. A partir desse mesmo ano, seria necessária uma redução de mais de 15 pontos percentuais da taxa atual até 2024, fim do período de vigência do PNE.

Progressivamente, o programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, passou por reformulação e teve um novo

⁵⁹ A Emenda firma na Constituição a obrigatoriedade de universalizar, até 2016, a educação básica na idade dos 4 aos 17 anos, prevendo também um apoio financeiro da União que o atual desenho do Novo Arcabouço Fiscal coloca em risco, ao incluir até mesmo o Fundeb nas restrições de gastos.

ciclo lançado em 2022. Por aproximadamente metade da duração do Plano Nacional, o principal programa atendendo a meta 9 praticamente inexistiu, demandando magnitude ainda maior aos esforços de retomada.

Entendemos que a não totalidade no cumprimento Plano Nacional de Educação não pode ser interpretada como uma incompatibilidade de suas metas com os desafios educacionais do nosso país, pelo contrário. Apesar de desafiadoras, as metas coincidem com a tentativa de resolver a maior parte dos problemas educacionais do nosso país.

4.6. O Censo da Educação 2023: o que dizem os dados?

O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgaram, em fevereiro de 2024, os resultados da primeira etapa do Censo Escolar 2023.

Na primeira etapa divulgada, a pesquisa estatística traz informações sobre todas as escolas, professores, gestores e turmas, além das características dos alunos da educação básica. Ao todo, foram registrados 47,3 milhões de estudantes, considerando todas as etapas educacionais, distribuídos em 178,5 mil escolas.

A maior parte do alunado da educação básica se concentra no ensino fundamental - 26,1 milhões de matrículas. Ao todo, 121,4 mil escolas (68%) ofertam alguma das suas etapas: 103,8 mil atendem alunos nos anos iniciais (1º ao 5º) e 61,8 mil cobrem os anos finais (6º a 9º).

A rede municipal é a principal responsável pela oferta do 1º ao 5º ano, com 10 milhões de estudantes matriculados (69,5%), o que representa 86,1% da rede pública. Nessa etapa, 19,3% dos alunos frequentam escolas privadas - essa rede cresceu 1,1% entre 2022 e 2023.

Em 2023, foram registradas 26,1 milhões de matrículas no ensino fundamental. Esse valor é 3,0% menor do que o registrado para o ano de 2019. Nos últimos cinco anos, essa redução foi mais acentuada nos anos iniciais (3,9%) do que nos anos finais do ensino fundamental (1,9%).

Ao todo, 11,6 milhões de alunos frequentam os anos finais, nos quais a divisão de responsabilidade entre estados e municípios na oferta do ensino é mais equilibrada, se comparada aos anos iniciais. A rede municipal atende 5,1 milhões de

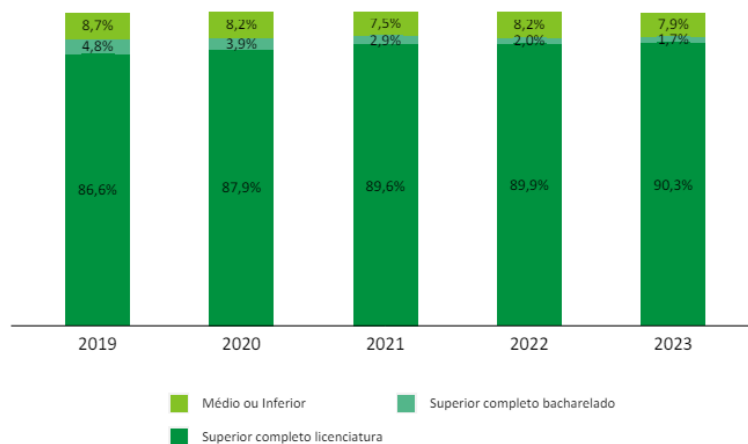
estudantes (44%) e a estadual, 4,6 milhões (39,5%). As escolas privadas representam 16,3% das matrículas do 6º ao 9º ano.

4.6.1. A formação Docente no Ensino Fundamental (Anos Finais)

Nos anos finais do ensino fundamental, atuam 774.395 docentes. São 66,2% do sexo feminino e 33,8% do sexo masculino. As faixas etárias com maior concentração são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos.

Com relação a nível de escolaridade, nos anos finais do ensino fundamental, 92,0% dos docentes possuem nível superior completo (90,3% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7%, bacharelado). O percentual de docentes com formação superior em licenciatura aumentou 3,7 p.p. entre 2019 e 2023.

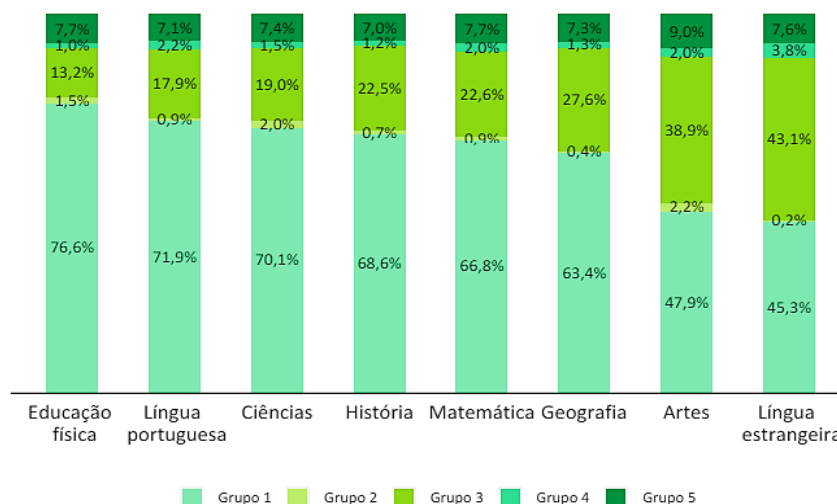
Gráfico 8 - Nível de escolaridade dos docentes no Ensino Fundamental (Anos Finais).



Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Para os anos finais, o indicador de adequação da formação docente demonstra que o pior resultado ocorre para a disciplina de Língua Estrangeira, em que apenas 45,3% das turmas são atendidas por docentes com formação adequada (grupo 1 do indicador).

Nos anos finais, o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador de adequação da formação docente) se reduz consideravelmente quando comparado ao dos anos iniciais. As regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada.

Gráfico 9 - Adequação da formação docente no Ensino Fundamental (Anos finais).

Fonte: Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024).

Conforme os índices demonstram, evidenciamos que os problemas estruturais e crônicos na educação do país persistem, destacando aqui o déficit de profissionais qualificados, especialmente os que não possuem formação específica para lecionar em Língua Estrangeira.

Muitas instituições de ensino ainda enfrentam dificuldades na implementação do ensino de Língua Inglesa, seja pela falta de estrutura física, salas de aula superlotadas, ausência de materiais e suporte adequados, seja ainda pela formação inadequada de seus docentes.

Sobre os aspectos de incidem na formação docente, Carneiro (2020) reitera que

Qualificados por áreas de conhecimentos através de formações específicas: as Licenciaturas - e contratados por concurso público para ministrar disciplinas -, os professores devem ter formação específica para trabalhar, em sala de aula, os conteúdos específicos do currículo escolar [...] Essa condição mostra que a Formação Inicial e a Formação Continuada dos professores precisam ser revistas em ambientes de negociação destravada, envolvendo instituições formadoras, Sistemas de Ensino e Escolas. (Carneiro, 2020, p.99)

A educação brasileira tem enfrentando nos últimos anos uma escassez de capital humano. Temos observado tendências de precarização das condições de trabalho docente, das relações de ensino de aprendizagem (muitos deles decorrentes de uma política de aprovação automática) e da diminuição do total de matrículas nas escolas públicas de Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dos multiletramentos pressupõe que os alunos devem ser preparados para lidar com uma diversidade de linguagens e mídias, para além do domínio da língua escrita. Isso implica em considerar as práticas culturais, sociais e digitais dos alunos como recursos para a construção de significados e conhecimentos.

As diversas perspectivas envolvidas no âmbito das discussões sobre multiletramentos e o ensino de Língua Inglesa sugeridas nesse texto, apontam a busca por uma educação que esteja atenta às demandas contemporâneas da sociedade.

Vastamente teorizada e difundida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a abordagem dos Multiletramentos envolve uma série de estratégias que propõem potencializar a participação ativa dos alunos em sala de aula e envolve a diversificação de recursos que refletem o uso real da língua, com a incorporação de ferramentas digitais, plataformas de *e-learning*, aplicativos de idiomas, redes sociais e outros.

No que diz respeito às práticas contextualizadas, tenciona-se a elaboração de atividades que estejam relacionadas ao dia a dia, abordando temas, questões e projetos que envolvam a cultura, a música, o cinema e a literatura em inglês. As propostas podem partir da criação de conteúdos como vídeos, apresentações individuais ou coletivas com uso de *podcasts*, *blogs* e *vlogs*.

Por esse motivo, “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 21). Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de atividades que explorem diferentes gêneros textuais, linguagens visuais, sonoras e digitais, promovendo a interação dos alunos com as diferentes formas de linguagem.

A pesquisa evidenciou que, após quase 30 anos da divulgação do manifesto proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL), explorado desde os anos 1990 e presente em uma vasta produção científica, os multiletramentos figuram ainda como uma abordagem pouco compreendida em nossas práticas escolares.

Considerar a perspectiva dos multiletramentos como uma forma de ampliar e superar as abordagens tradicionais de alfabetização e letramento, torna-se desafiadora para nós educadores, a medida que nos impulsiona a repensar as nossas

práticas pedagógicas e estratégias de ensino, no contexto em que foram estabelecidas as diretrizes da BNCC (2018).

As tentativas de alinhamento entre teoria e prática na busca pela melhoria da qualidade educativa é outro desafio bastante complexo e recorrente em nosso meio. Essa tarefa exige constantes esforços, pois envolve não apenas a compreensão teórica dos conceitos pedagógicos, mas também a capacidade de aplicá-los de forma efetiva no ambiente escolar.

Nesse sentido, a melhoria da qualidade educativa no Componente Curricular de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa em que nos propusemos estudar, implicaria de maneira específica, em um ensino que ultrapasse a barreira da implementação de conhecimentos técnico-sistêmicos do idioma e passe a fomentar a prática do uso da língua em diversas situações, interações sociais e culturais.

Ainda sobre as funções socioculturais no contexto complexo da aprendizagem sistematizada, Carneiro (2020) endossa que

é neste ponto que a implementação da BNCC pelos sistemas de ensino e respectiva rede de escolas **pode se transformar em um trem fora do trilho**, em face de agendas distorcidas com foco e alcance subdimensionados para um país plural e regiões tão diversificadas, como é o caso do Brasil. (Carneiro, 2020, p.97, grifo nosso)

Sobre as novas bases educacionais, Carneiro (2020, p.97) afirma que a realidade escolar mostra que “os professores da Educação Básica estão medianamente preparados para uma educação focada nessa nova compreensão, mas não o estão para uma compreensão plena da natureza desta nova educação escolar”.

Com relação ao Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), em destaque a situação das metas 2, 5 e 9, retomam para os problemas agudos que o cenário educacional brasileiro enfrenta. Como foi possível verificar, “as melhorias” na qualidade da educação vislumbradas no PNE, foram se distanciando ao longo de sua vigência, do cumprimento dos índices propostos.

O avanço no cumprimento de cada uma dessas metas, seria o ideal, mesmo considerando a situação política e econômica do país e as inúmeras dificuldades vivenciadas na educação durante a pandemia de Covid-19. A aplicação dessas metas,

entre outras, requer não apenas significativos investimentos financeiros, mas em ações articuladas da gestão e da distribuição desses recursos.

Um Plano Educacional ousado e de grandes proporções, que inclui 20 metas (desdobradas em 254 estratégias) e 10 diretrizes, que visam garantir o acesso e a qualidade da Educação Básica e Superior, formação docente, plano de carreira, gestão e financiamento. É importante reconhecer que muitas delas precisam ser revistas, ajustadas e até mesmo reduzidas em potencial.

Em suma, evidenciamos a necessidade de políticas públicas educacionais consonantes e integradas aos currículos escolares, às práticas educacionais (e suas prioridades), a partir da construção de um modelo de educação nacional que não privilegie interesses políticos e de governos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <<https://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf> Acesso em mai.2024.

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil - Leitura. Brasília, 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: Documento Básico. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014. Volume 1: da concepção à realização. Brasília, DF: Inep, 2015a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_da_concepcao_a_realizacao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014. Volume 2: análise dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_da_concepcao_a_realizacao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96**. Art. 26, § 5º. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-782321-norma-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2023.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

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

_____. Ministério da Educação. Decreto Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em dez. 2023.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em fev. 2024.

_____. Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, 2018 Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador.** Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

BRITISH COUNCIL. Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC - Componente Língua Inglesa. **Leitura Crítica,** 2017. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc/>> Acesso em 10 mai. 2024

BUZATO, Marcelo E. K. **Letramentos Multimodais Críticos:** Contornos e possibilidades. CROP, v. 12, p. 108–144, 2008.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: **POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>> Acesso em: 30 mar. 2023.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC / Moaci Alves Carneiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. A Grammar of Multimodality, **International Journal of Learning**, Vol.16, No.2, 2009.

COPE E KALANTZIS. **New learning online.** Multiliteracies/theory. Disponível em: <<https://newlearningonline.com/multiliteracies/visual-overview>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. '**New Media, New Learning**', in D. R. Cole and D. L. Pullen (eds), *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*, Routledge, London, 2009, Chapter 5.

CORRÊA, T. H. "To be or not to be"? Uma análise da prática da oralidade das aulas de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras: realidade ou utopia? **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 295–313, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15625>. Acesso em: 11 jun. 2021.

DICIONÁRIO PRIBERAM. Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/ebook>>. Acesso em: 7 dez. 2023.

EBERHARD, David M., GARY F. Simons, CHARLES D. Fennig (eds.). 2023. **Ethnologue: Languages of the World.** Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <<http://www.ethnologue.com>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

EF ENGLISH PROFICIENCY INDEX. Disponível em: <<https://www.ef.com.br/epi>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ERIC - Education Resources Information Center. Disponível em: <<https://eric.ed.gov>>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREITAS, Fabiana Martins de; RODRIGUES, Jacinta Antônia Duarte Ribeiro. Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 304-323, maio/ago. 2022.

FREITAS, Henrique Campos. **Base Nacional Comum Curricular e (Novos) Currículos: análise discursivo-crítica acerca dos discursos instaurados sobre e na BNCC.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2022.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/mec-usaid>>. Acesso em abr. 2024.

HISTÓRIA DO MUNDO. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/celta>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KALANTZIS, Mary and Cope, Bill. '**Language Education and Multiliteracies**', in Stephen May and Nancy H. Hornberger (Eds), Encyclopedia of Language and Education, Vol. 1, Springer, 2008, pp.195-211.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2000.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO [recurso eletrônico] / Câmara dos Deputados. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 176) Versão PDF. Acesso: <<http://www.camara.leg.br/editora>>. Disponível em formato impresso. ISBN 978-85-402-0310-5

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

LIMA, Luciano Rodrigues. **O inglês instrumental e a linguística pós-estruturalista**: um problema teórico. Disponível em: <<www.uneb.br/lucianolima>> Acesso em: 8 out. 2023.

MACEDO, Elizabeth. "A base é a base". E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MARQUES, Welisson. **Aspectos históricos do ensino de língua inglesa no Brasil**: uma análise discursiva do sujeito na publicidade audiovisual de cursos de idiomas. Alfa, São Paulo, v.65, 2021. Disponível em: Acesso em: jun 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao#:~:text=Atualmente%2C%20os%20documentos%20que%20nor-teiam,26%20de%20junho%20de%202014>>. Acesso em: 21 mar.2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Reúna. Disponível em: <https://o.institutoreuna.org.br/downloads/primeiros passos/int/_INT_anexo_Linha-do-tempo-base-para-impressao_sem-marcos-locais.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

MUELLER, Rafael Rodrigo. O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 670-686, abr./jun., 2017.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 189 f. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OXFORD LANGUAGES. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em: 20 jan.2024.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

RANKING DOS 10 IDIOMAS MAIS FALADOS NO MUNDO. Disponível em: <<https://www.btsglobal.com.br/blog/os-10-idiomas-mais-falados-no-mundo-e-utilizados-na-internet/>>. Acesso em 30 abr. 2024.

ROJO. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SCIELO BRASIL. Disponível em: <<https://www.scielo.br/>>. Acesso em 30 mar. 2023.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL 2020. Disponível em: <<https://semanadeacaomundial.org/2020/>> Acesso em: 15 out. 2022.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL 2022. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2022/04/11/semana-de-acao-mundial-2022-abre-inscricoes-para-a-maior-atividade-pela-educacao-do-planeta/>>. Acesso em: 15 out. 2022.

SEMANA DE AÇÃO MUNDIAL 2023. Disponível em: <<https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco-PNE-2023.pdf>>. Acesso em: mai.2023.

SCHÜTZ, Ricardo Edmundo. **História da Língua Inglesa**. Disponível em <<https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Rafaela Cristina da; CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de. Etimologia da língua inglesa: influências literárias. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. **Revista Philologus**, Ano 25, N°75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez., 2019. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/854/920>>. Acesso em: 15. jan.2024.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

THE YMCA. Young Men's Christian Association. Disponível em: <<https://www.ymca.org/>>. Acesso em: 11 nov.2023.

TOP WAY ENGLISH SCHOOL. **A história da Língua Inglesa**. Disponível em: <<https://www.topwayschool.com/blog/conheca-a-historia-da-lingua-inglesa>>.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

APÊNDICE I

Produto Educacional

O Produto Educacional é parte fundamental do processo formativo do curso de Mestrado Profissional, pois concretiza parte dos objetivos da pesquisa realizada.

O Grupo de Trabalho de Produção Técnica da Capes, estabelecido por meio da Portaria nº. 171/2018, define critérios mínimos para avaliação de um produto educacional. Para o GT⁶⁰ - Produção Técnica (Capes), o produto é

o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo. O produto é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler, etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho. O Produto é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos. (Brasil, 2019, p.16)

Objetivamos a elaboração de um E-book intitulado: *“Multiletramentos na Língua Inglesa: da teoria a prática em sala de aula”*, apresentando ferramentas educacionais com atividades envolvendo a produção textual em Língua Inglesa, imagens, vídeos, áudios, *links* com recursos e jogos educativos *online*, observando a abordagem dos multiletramentos, enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem no Componente Curricular de Língua Inglesa.

Pretendemos apresentar elementos necessários à seleção de atividades para o Ensino Fundamental (Anos Finais), com exemplos práticos e sugestões didáticas que promovam a integração das diferentes linguagens e mídias para serem implementadas em sala de aula.

Esperamos que o produto desenvolvido a partir desse trabalho de pesquisa possa incentivar a reflexão dos professores de Língua Inglesa à cerca de suas práticas pedagógicas, estimulando-os à busca contínua pelo conhecimento e ao aprimoramento de sua didática.

Para acessar o E-book *“Multiletramentos na Língua Inglesa: da teoria a prática em sala de aula”* gratuitamente é preciso escanear o *QR code* apresentado a seguir ou clicar no *link* que é indicado logo abaixo.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

Figura 16. QR Code para acesso ao Produto Educacional (E-book)



https://www.canva.com/design/DAGCrgzvcy8/LgWdVopr9tOGHre6T1ycXA/view?utm_content=DAGCrgzvcy8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink&mode=preview

Para ter acesso ao vídeo completo de apresentação do E-book “*Multiletramentos na Língua Inglesa: da teoria a prática em sala de aula*” é preciso escanear o QR code apresentado a seguir ou clicar no *link* que é indicado logo abaixo.

Figura 17. QR Code para acesso ao vídeo explicativo do Produto Educacional (E-book)



https://www.canva.com/design/DAGCrgzvcy8/5YCH9XpUghvb7UHRM-mQ5w/view?utm_content=DAGCrgzvcy8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor